

Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart

Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, 240 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60)



Quellenangabe/ Reference:

Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, 240 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90822 - DOI: 10.25656/01:9082

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90822>

<https://doi.org/10.25656/01:9082>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Das Selbstverständnis
der Erziehungswissenschaft:
Geschichte und Gegenwart**

Zeitschrift für Pädagogik · 60. Beiheft

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart

Herausgegeben von
Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung: Lore Amann

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443502

Inhaltsverzeichnis

Reinhard Fatke/Jürgen Oelkers

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Einleitung zum Beiheft	7
---	---

Wandel des Selbstverständnisses

Klaus-Peter Horn

Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart – Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010)	14
--	----

Patrick Bühler

Einführungen in die Pädagogik. Die Entwicklung einer Gattung	33
--	----

Michael Geiss

Die angemessene Form: Abstraktion und die Suche nach einem pädagogischen Kalkül	47
--	----

Markus Rieger-Ladich

Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945	66
--	----

Wissenschaftspraxis und Empirie

Jürgen Oelkers

Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft	85
--	----

Olaf Köller

Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung	102
--	-----

Felicitas Thiel/Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich	123
--	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft	139
--	-----

Die Erziehungswissenschaft und ihre Nachbarwissenschaften

Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012)	172
--	-----

Peter Kauder

Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945–2009	184
---	-----

Nicole Becker

Mehr verstehen, besser handeln? Zum Verhältnis von Pädagogik und Neurowissenschaften	208
---	-----

Essay

Roland Reichenbach

Schulkritik. Eine „metaphorologische“ Betrachtung	226
---	-----

Reinhard Fatke/Jürgen Oelkers

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart

Einleitung

Das Selbstverständnis der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten dreißig Jahren verändert und verändert sich weiterhin. Ein solcher Wandel kann – auf den ersten Blick – verstanden werden als ein Hinweis darauf, dass sich die Disziplin neuen Herausforderungen stellt, sich neuen Fragen öffnet, diese mit neuen Methoden der Erkenntnisgewinnung untersucht und neue Lösungen entwickelt. Das ist normal und in jeder wissenschaftlichen Disziplin anzutreffen, ohne gleich alle Grundlagen infrage zu stellen oder sich neu erfinden zu wollen.

Auf den zweiten Blick und im Vergleich mit anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen fällt auf, dass sich das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft häufiger und grundlegender verändert hat und dabei stärkeren Einflüssen anderer Wissenschaftsbereiche ausgesetzt ist als etwa die Geschichtswissenschaft oder die Philosophie. Diese Lage stellt die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft auf die Probe, verunsichert sie oder gefährdet sie sogar. Die Identität ist weder durch die Methode noch durch die eigene Geschichte gesichert, wie dies in anderen Disziplinen selbstverständlich ist.

Auf dem achten Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1982 in Regensburg stellte Heinz-Elmar Tenorth die Frage, ob die Erziehungswissenschaft eine „überflüssige“ oder eine „verkannte“ Disziplin sei. Er registrierte bei seiner Analyse gleichermaßen Betriebsamkeit und Ratlosigkeit in der Erziehungswissenschaft, daneben immer neue Theoriekonjunkturen und verbunden damit Theorieverschleiß, also den raschen Aufbau und das schnelle Ende von grundlegenden Überzeugungen (Tenorth, 1983). Die Frage damals war, wie relevant eine solche Disziplin sein kann und welche Akzeptanz sie innerhalb und außerhalb der Universität findet.

Dreißig Jahre später sind die strukturellen Unsicherheiten nicht verschwunden, ohne dass sich Tenorths Frage nunmehr abschließend beantworten ließe. Kommentare zur Doktorarbeit von Annette Schavan Ende 2012 und zu Beginn des Jahres 2013 in den Feuilletons großer deutscher Zeitungen demonstrieren auch, dass die Klischees von der unechten oder angemaßten Wissenschaft nicht verschwunden sind und jederzeit abgerufen werden können. Schavans eigene Leistung spielte bei den Kommentaren keine Rolle, sie wird gleichsam als Opfer ihrer Wissenschaft im damaligen Zustand hingestellt.

Die Erziehungswissenschaft selbst ist nicht verschwunden, hat an öffentlichem Einfluss eher gewonnen und kann daher kaum als „verkannt“, also als ungerecht missach-

tet, bezeichnet werden. Andererseits ist das Selbstverständnis ungeklärt, auch weil sich die Disziplin seit den 1980er-Jahren nur noch selten selbst reflektiert hat. Das ist der Anlass dieses Beiheftes; es ist an der Zeit, den Zustand der Disziplin zu beschreiben und ihre Aussichten zu erörtern. Und dabei ist die Frage nicht mehr, *ob* die Erziehungswissenschaft eine „Wissenschaft“ ist (Oelkers & Neumann, 1980), sondern *wie* sie dies ist oder auch nur sein kann.

Damit stellt sich zugleich die Frage der Spezialisierung: Was ist der Kern der Erziehungswissenschaft, der sie von verwandten, sogenannten „benachbarten“ Wissenschaften unterscheidet, was kann und leistet sie, ohne durch andere Disziplinen substituiert werden zu können? Heute kann sich die Erziehungswissenschaft nicht mehr damit beruhigen, dass sie eine noch junge und irgendwie unfertige Disziplin sei, die sich selbst unter Quarantäne stellen könne. Die Frage, wozu man sie brauchen kann, stellt sich und muss überzeugende Antworten finden. Dazu müssen die forschungspraktischen Leistungen und der öffentliche Bedarf in Augenschein genommen werden.

Diese Fragen sind relativ neu; lange Zeit reichte es aus, Programme und Absichten in den Mittelpunkt zu stellen, also nicht von den Ergebnissen auszugehen und damit nicht unter dem Zwang zu stehen, sich korrigieren zu müssen. Pädagogische Theorien sollten Gewissheiten vermitteln in einem Feld, das permanent Deutung zu verlangen schien. Aber Forschung muss Gewissheiten erschüttern können, sonst handelt es sich tatsächlich um keine Wissenschaft. Der Streit um den Lehrgang „Lesen durch Schreiben“, den der Schweizer Pädagoge Jürgen Reichen entwickelt hat, zeigt, dass erziehungswissenschaftliche Forschung genau dazu in der Lage ist und auch öffentlich so wahrgenommen wird.

Forschung kann nicht heißen, sich auf „klassische“ Texte zu beziehen und diese als „Ansätze“ zu bezeichnen, von denen die Identität als „Pädagoge“ abhängig gemacht wird, wie dies immer noch mit der Reformpädagogik geschieht. Aus einem historischen Konstrukt wird dann ein persönliches Bekenntnis, das sich einer zustimmenden Lektüre verdankt und distanzierte Forschung nicht braucht. Diese Bekenntnispädagogik gibt es nach wie vor, sie ist erneuerungsfähig und findet trotz Kritik nach wie vor Anhänger. Die Erziehungswissenschaft muss sich davon deutlich unterscheiden und diese fundamentale Differenz in ihren Ausbildungsprogrammen auch sichtbar machen.

Das hat seine Geschichte, die zeigt, dass die Grenze nicht leicht und nicht ohne einen Preis gezogen werden kann. In den 1960er- und 1970er-Jahren ist versucht worden, das textorientierte geisteswissenschaftlich-hermeneutische Selbstverständnis der akademischen Pädagogik zu ergänzen oder nach anderer Sichtweise zu ersetzen durch ein empirisch-sozialwissenschaftliches Selbstverständnis. Was dabei nicht oder nur sehr am Rande thematisiert wurde, war die Frage, was ein solcher Wandel für Forschung und Ausbildung bedeuten würde.

Für eine empirische Ergänzung des geistesgeschichtlichen Kontextes der Pädagogik sprach sich Henrich Roth am 21. Juli 1962 in seiner Antrittsvorlesung an der Universität Göttingen aus. Es war die Rede von einer „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“, ohne dass er dabei eine rein empirische Disziplin wie die Psychologie vor Augen gehabt hätte. Die seitdem viel benutzte Phrase der „realistischen

Wendung“ der Erziehungswissenschaft sollte einfach anzeigen, dass empirische Methoden zur Beschreibung der Erziehungswirklichkeit eingesetzt werden sollen, ohne damit die geistesgeschichtliche Pädagogik infrage zu stellen oder für überflüssig zu erklären.

Der Ausgang der pädagogischen Reflexion von der *Erziehungswirklichkeit* war die Losung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die deswegen auch „hermeneutisch-pragmatisch“ genannt wurde. Heinrich Roth ist nach Göttingen berufen worden, weil diese Pädagogik ergänzt, aber nicht aufgelöst werden sollte. So gesehen, war sie nach dem Tod von Erich Weniger im Jahre 1961 keineswegs „am Ende ihrer Epoche“ (Dahmer & Klafki, 1968). Aber die Frage stellte sich, wie die „Erziehungswirklichkeit“ beschrieben und erfasst werden könne, und dazu schien ein Bündnis mit der Pädagogischen Psychologie in der Gestalt von Heinrich Roth nützlich zu sein.

Roth hatte gleich nach dem Krieg die Nähe zu Herman Nohl und der von ihm herausgegebenen Zeitschrift *Die Sammlung* gesucht, in der er auch mehrere Aufsätze veröffentlichen konnte. Diese Nähe zahlte sich bei der Berufung aus, auch weil er nur sehr begrenzt quantitativ geforscht hatte und so zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Göttingen durchaus passte. Dieser Meinung war jedenfalls sein Doktorvater Oswald Kroh, der 1955 in einem Gutachten schrieb, dass Roth nicht „empirisch-statistisch“ arbeite, sondern „geisteswissenschaftlich-psychologisch“, wie es „im Umkreis von Herman Nohl und seinen Schülern gepflegt werde“ („Realistisch denken ...“, 2006, S. 10).

Eine zweite Göttinger Antrittsvorlesung, nämlich die von Hartmut von Hentig am 30. November 1963, zielte in die gleiche Richtung: Hentig war in seinem zweiten Semester in Göttingen, und die Antrittsvorlesung zum Thema „Philosophie und Wissenschaft in der Pädagogik“ (Hentig, 1969) zeigte ihn auf der Höhe der Zeit. Er verteidigte die „realistische Wendung“ hin zur empirischen Forschung, die sein Kollege Heinrich Roth ein Jahr zuvor postuliert hatte. Gleichzeitig hielt Hentig es aber für unumgänglich, die Empirie in ihrem „Totalitätsanspruch“ „abzufangen“ (Hentig, 1969, S. 240), wozu die Philosophie dienen sollte. Nicht alles, was die Pädagogik „berührt“, könne der Wissenschaftlichkeit „unterworfen“ und so dem Denken entzogen werden (S. 242).

Hentig hat allerdings nie zeigen können, wie pädagogisches Denken und empirische Forschung zusammenpassen. Der Gegensatz ist folgenreich, auch weil in der Konsequenz des Arguments Empirie nichts mit Denken zu tun haben kann und Denken, wie Hentigs Werk zeigt, sich weitgehend frei von Daten bewegen kann. „Die Schule neu denken“ lautet Hentigs bekanntester Buchtitel (Hentig, 1993), aber „neu gedacht“ wird die Schule mit den traditionellen Mitteln und Motiven der Reformpädagogik und nicht unter Berufung auf Ergebnisse der Forschung. Sie werden nur wahrgenommen, wenn sie die eigene Position bestätigen und nicht gefährden. Im Übrigen könne Forschung nur beschreiben, und das sei zu wenig.

Demgegenüber postulierte Wolfgang Brezinka (1971), dass sich das Fach „Pädagogik“ in „Erziehungswissenschaft“ umbenennen und zu einer im Kern nomothetischen Forschungsdisziplin werden müsse, was schon Rudolf Lochner (1934) ohne großen Erfolg versucht hatte. Freilich hat auch Brezinka niemals selbst empirisch geforscht. Später unterschied er zwischen einer wertfreien Tatsachenwissenschaft, der Philosophie der

Erziehung sowie der praktischen Pädagogik, ohne Aspekte des Transfers oder der Vermittlung zu berühren (Brezinka, 1978). Die *Metatheorie der Erziehung* hinterließ ungelöste Probleme (Tenorth, 2004), nicht zuletzt deshalb, weil sie nicht auf die konkrete Forschungspraxis einging.

Seitdem hat die Erziehungswissenschaft eigene Forschung aufgebaut und organisiert, aber als Disziplin auch zahlreiche neue Strömungen aufgenommen: aus Psychologie, Soziologie, Ökonomie, Psychiatrie, Neurowissenschaften – um nur einige zu nennen. Dabei diente häufig die Losung „realistische Wendung“ auch als Begründung dafür, dass sich diese anderen Disziplinen mit ihren eigenen Traditionen und Fragestellungen, aber aufgrund ihrer methodologischen Identität als dezidiert empirisch-quantitative Wissenschaften Zugang zu pädagogischen Forschungs- und Ausbildungsfeldern verschafften. Die einstmals den Kern der Pädagogik ausmachenden „einheimischen Begriffe“ (Herbart) bewegten sich im Assoziationsfeld von Bildung, Erziehung und Unterricht. Von dort aus hat sich die Pädagogik entwickelt, während heute unübersehbar ist, dass dieses Feld erweitert worden ist durch Konzepte und Begriffe, die aus anderen Kontexten übernommen wurden, wie z. B. Beratung, Hilfe, Bewältigung, Coaching, Empowerment, Agency usw.

Die lockeren Grenzen des Feldes der zulässigen Begriffe haben Folgen, nicht nur für die Semantik, sondern auch für die Struktur der Disziplin und ihre Identität. Wenn begrifflich genommen werden kann, was gefällt, dann ist es schwer, Kontinuität zu wahren. Auf der anderen Seite sind die Begriffe „Erziehung“, „Bildung“ und „Unterricht“ nach wie vor zentrale Größen in der pädagogischen Kommunikation, sie sind im Diskurs innerhalb und außerhalb des Faches so tief verankert, dass sie nicht einfach beseitigt werden können, was nicht nur für die Allgemeine Pädagogik gilt (Kauder, 2010).

Bei Brezinka, Roth oder Hentig war von der „Erziehungswissenschaft“ im Singular die Rede. Zu diesem Zeitpunkt sollte die Disziplin als Einheit verstanden werden, die gemeinsame Ziele verfolgt und einen historischen Identitätskern hat. Heute wird häufig der Plural „Erziehungswissenschaften“ gebraucht, was sich von Disziplinen wie Geschichtswissenschaft oder Literaturwissenschaft unterscheidet, die sich trotz verschiedener Ansätze und Verfahren nie im Plural definiert haben.

Ein Grund für diese Öffnung – bzw. nach anderer Lesart: für dieses Eindringen – dürfte sein, dass sich viele Disziplinen in irgendeiner Weise mit Aspekten von Erziehung und Bildung befassen und so gleichberechtigt an Forschung und Lehre teilnehmen. Ein weiterer Grund liegt vermutlich darin, dass diese anderen Disziplinen, wie erwähnt, dezidiert empirisch-quantitativ orientiert sind. Ein Proprium der Erziehungswissenschaft gäbe es dann nicht, aber das Themenaufkommen der Forschung zeigt deutlich, dass sich die Erziehungswissenschaft nicht das Feld teilen muss, sondern eigene Felder aufbauen und diese auch erfolgreich bearbeiten kann.

Das zeigt sich auch in der Verwendung der Forschungsergebnisse, die sich keineswegs einer Dauerkritik ausgesetzt sieht. Um es an drei Beispielen zu sagen: Der Trend zur Inklusion anstelle von Sonderbeschulung wäre ohne erheblichen Forschungsvorlauf in der Sonderpädagogik kaum sehr erfolgreich gewesen; die pädagogische Schulforschung hat in den letzten zehn Jahren wesentlich zur Schulentwicklung beigetragen;

und ohne die auf historischer Quellenforschung basierte Kritik an der Reformpädagogik hätte die Krise nach dem Skandal an der Odenwaldschule kaum bewältigt werden können.

Die Probleme sind auch mit einer Umbenennung nicht gelöst; es kommen neue hinzu: Weil in der wichtigsten gesellschaftlichen Institution des Erziehungswesens, also in der Schule, die nachwachsende Generation auch „gebildet“ und diese Bildung hauptsächlich als „Lernprozesse“ in den Unterrichtsfächern definiert wird, lag auch der Vorschlag nahe, die Disziplin in „Bildungswissenschaften“ umzubenennen. Damit werden u. a. die nicht-fachlichen und die nicht-fachdidaktischen Anteile in der Lehrerbildung bezeichnet, die zuvor als einzelne Fächer geführt wurden. Die summarische Bezeichnung als „Bildungswissenschaften“ birgt jedoch zugleich die Gefahr in sich, Professuren für Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft fachfremd zu besetzen.

Tatsächlich sind in nicht wenigen Fällen traditionelle Lehrstühle für Allgemeine, Historische oder Systematische Pädagogik oder auch Schulpädagogik, Erwachsenenbildung und Frühpädagogik in Lehrstühle für „Bildungsforschung“ umgewandelt worden, die dann vorwiegend mit Psychologen bzw. Pädagogischen Psychologen oder Soziologen besetzt wurden, die an eigene Forschungskulturen anschließen konnten. Auf der anderen Seite haben Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, wie z. B. die Sonderpädagogik oder die Schulpädagogik, eigene Forschungsfelder entwickelt, die sich methodisch auf der Höhe der Zeit bewegen und beim Wettbewerb um Drittmittel nicht abfallen.

Zweifellos verschaffte die skizzierte Entwicklung der vormals „Pädagogik“ genannten Disziplin in Teilen eine größere Beachtung, auch weil sie sich an den internationalen und nationalen Schulvergleichsstudien TIMSS, PISA und IGLU mit ihrem empirisch-quantitativen Know-how aktiv beteiligen konnte. Und durch Veröffentlichungen in internationalen Zeitschriften mit *peer review* und hohem *impact factor*, die für die inzwischen eingeführten externen Evaluationen des Faches an den Universitäten von hoher Bedeutung ist, stieg das Fach im Ansehen, nicht zuletzt in den Augen von Bildungspolitikern.

Aber diese politische Beachtung ist ein zweischneidiges Schwert. Beobachter der Erziehungswissenschaft können leicht von „Auftragsforschung“ sprechen und die wissenschaftliche Unabhängigkeit anzweifeln. Auf der anderen Seite entspannt sich das „Theorie-Praxis-Problem“. Es geht nicht mehr darum, pädagogische Theorien „umzusetzen“, sondern Praxisfelder zu beobachten und mit Daten zu korrigieren, ohne gezwungen zu sein, mit bestimmten Theorien Recht haben zu müssen. Theorien sind Hypothesen und nicht Garanten für pädagogische Gewissheiten, die ihre Risiken selbst tragen müssen.

Man muss bei der Problembestimmung auch davon ausgehen, dass die seit den 1960er-Jahren bestehende Fachstruktur der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft im internationalen Vergleich singulär ist. Sie ist letztlich aus der damaligen Wissenschaftstheorie hervorgegangen, die heute nur noch eine untergeordnete Rolle spielt. Das muss aber kein Nachteil sein, die Struktur kann auch so bestehen. Der Wandel, der heute zu beobachten ist, lässt sich als Weg von der konkreten Utopie oder den pädagogischen

Hoffnungsprogrammen hin zu einer forschenden Disziplin bezeichnen, die sich nicht in den Methoden, sondern in den Themen und dem Praxisbezug von anderen unterscheidet.

Was allerdings durch diese Entwicklungen auf der Strecke blieb, welcher Preis hinsichtlich der Breite und Tiefe des Fachs zu zahlen ist, hat in den vergangenen dreißig Jahren nur zu vereinzelt kritischen Äußerungen geführt, die bislang keine grössere Diskussion ausgelöst haben. Die Veränderungen aber haben Folgen für das Selbstverständnis und die künftige Ausrichtung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Die Beiträge dieses Beiheftes sind erbeten worden, um eine Folgenabwägung und eine Positionsbestimmung vorzunehmen.

Literatur

- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik*. München: Ernst Reinhard.
- Dahmer, I., & Klafki, W. (Hrsg.) (1968). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*. Weinheim: Julius Beltz.
- Hentig, H. von (1969). Philosophie und Wissenschaft in der Pädagogik. In Ders., *Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung* (S. 225–255). Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München/Wien: Hanser.
- Kauder, P. (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre* (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lochner, R. (1934). *Erziehungswissenschaft. Kurzgefasstes Lehrbuch zum Gebrauch an Hochschulen*. München: Oldenbourg.
- Oelkers, J., & Neumann, D. (1980). Ist Erziehungswissenschaft Wissenschaft? Antwort auf eine Streitschrift. *Die Deutsche Schule*, 72, 447–456.
- „Realistisch denken verlangt geistesgeschichtlichen Kontext“. Prof. Dr. Heinrich Roth zum 100. Geburtstag. *Katalog zur Ausstellung* (2006). Berlin: Bibliothek für Bildungshistorische Forschung.
- Tenorth, H.-E. (1983). Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 18. Beiheft, 443–463.
- Tenorth, H.-E. (2004). Wolfgang Brezinkas wissenschaftliche Pädagogik im Spiegel ihrer ungelösten Probleme. *Pädagogische Rundschau*, 58(4), 453–465.

Anschrift der Autoren

Prof. em. Dr. Reinhard Fatke, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft,
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: fatke@ife.uzh.ch

Prof. em. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft,
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: oelkers@ife.uzh.ch

Wandel des Selbstverständnisses

Klaus-Peter Horn

Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart

*Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel
ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010)*¹

1. Das Genre

Das Genre der Gegenwartsbeschreibungen und -analysen der Pädagogik resp. Erziehungswissenschaft² entstand im Zusammenhang mit der Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft als eines universitären Faches zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Recherche nach einschlägigen Titeln ergab 48 Publikationen vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die jüngste Vergangenheit.³ Von diesen 48 Publikationen trugen 29 einen allgemeineren Titel, in dem 13 Mal die „Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart“, 9 Mal ihre „Lage“, 7 Mal ihre „Situation“ und je 1 Mal das „Selbstverständnis“ oder der Stand der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft angesprochen wurden.⁴ Zu diesen 29 Beiträgen kommen zwei Bücher mit personenbezogenen Darstel-

1 Überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Georg-August-Universität Göttingen am 21. November 2012.

2 In der Frühzeit wurde mehrheitlich der Begriff Pädagogik genutzt und in der ganzen Zeit bis heute wurden und werden beide Begriffe oft synonym verwendet – zum Teil mit Bedacht, zum Teil ohne weiteres Nachdenken. Um diese begriffliche Uneindeutigkeit zu kennzeichnen, wird im Folgenden zuweilen der Ausdruck „Pädagogik/Erziehungswissenschaft“ benutzt.

3 Es werden im Folgenden zwar alle einschlägigen Titel genannt und im Literaturverzeichnis aufgeführt, aber im weiteren Verlauf nicht einzeln analysiert, sondern die Debatte insgesamt nachgezeichnet.

4 Fischer, 1911; Meumann, 1911; Lehmann, 1922, 1923; Thormann, 1925; Litt, 1926; Messer, 1926; Litt, 1928; Sturm, 1930; Spieler, 1930–32; Grunwald, 1931; Schröteler, 1933; Petersen, 1937; Blättner, 1946; Flitner, 1957/1989; Wilhelm, 1959; Brezinka, 1967; Schaller, 1979; Mollenhauer, 1982; Beckmann & Wangerin, 1985; Velten, 1986; Heid, 1987; Winkel, 1987; Paffrath, 1987; Heid, 1990; Lenhart, 1990; Lenzen, 1997; Merckens, 2004; Hansel, 2007; Rauschenbach, Tillmann, Tippelt & Weishaupt, 2008. Einmal war, um ganz genau zu sein, von der „Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ die Rede (Flitner, 1957/1989). Bei

lungen der jeweiligen Pädagogik der Gegenwart⁵ sowie 17 verschiedene Bücher (14) und Aufsätze (3), in denen „Streitfragen“, „Strömungen“, „Grundfragen“, „Philosophische Zusammenhänge“, „Richtungen und Probleme“, „Themen und Probleme“, „Leitende Ideen“, „Aspekte und Tendenzen“, die „wissenschaftstheoretische Problematik“, die „Struktur“, „Überspannungen“, „Das Irrationale“ oder „Philosophische Kontexte“ der je gegenwärtigen Erziehungswissenschaft bzw. der Erziehungswissenschaft der jeweiligen Gegenwart behandelt wurden.⁶

Unter den 48 hier berücksichtigten Publikationen⁷ befinden sich 20 Aufsätze und 28 Bücher bzw. monografische Abhandlungen; unter Letzteren wiederum finden sich mehrere zweibändige Werke, ein zweibändiges Lexikon (das im weiteren Fortgang der Untersuchung aufgrund seiner Besonderheit nicht weiter berücksichtigt wird) sowie ein Teilband eines mehrbändigen Handbuchs (dito).

In den letzten 100 Jahren ist damit durchschnittlich ca. alle zwei bis drei Jahre eine einschlägige Publikation erschienen. Bei genauerem Hinsehen entdeckt man Häufungen solcher Titel in bestimmten Zeiten, nämlich zum einen in den Jahren der Weimarer Republik sowie zum anderen im Zeitraum von 1981 bis 1990: 5 der hier berücksichtigten Veröffentlichungen sind bis 1918, 17 in den Jahren der Weimarer Republik, 3 in der Zeit des Nationalsozialismus und 23 in den knapp sieben Jahrzehnten seit 1945 erschienen. Differenziert man die zuletzt genannten 23 Veröffentlichungen noch weiter, stellt man eine deutliche Häufung in der Dekade von 1981 bis 1990 fest, in der 10 einschlägige Bücher und Aufsätze erschienen sind, während es in den anderen Dekaden lediglich ein bis drei zum Thema gehörige Veröffentlichungen gab.

Die vorgenommene zeitliche Einteilung, die politischen Zäsuren folgt und für die Zeit nach 1945 in Dekaden unterteilt ist, ist im Kontext der Etablierung und Entwicklung der Erziehungswissenschaft im deutschen Wissenschaftssystem auch disziplinengeschichtlich von Bedeutung. In der Weimarer Republik erlebte die Erziehungswissenschaft an den deutschen Universitäten ihre dauerhafte Etablierung (Horn, 2003, S. 69 ff.), musste aber ihr Existenzrecht unter den Fächern der Universität immer wie-

Werken mit mehreren Auflagen beschränke ich mich hier und in Anmerkung 6 auf die Nennung der jeweils ersten Auflage. Der Beitrag von Lenzen, 2001 ist mit kleineren Auslassungen, aber dafür mit Zwischenüberschriften, textidentisch mit Lenzen, 1997, allerdings ohne dass auf diese Zweitverwertung hingewiesen würde.

5 Hahn, 1926/27; Deiters & Wolff, o. J. <1932>.

6 Linde, 1913; Herget, 1914, 1916; Budde, 1916; Moog, 1923; Zieroff, 1924, 1925; Ettlinger, 1925; Menzer, 1926; Moog, 1926; Wagner, 1928; Brögger, 1932; Schwiarskott, 1934; Dienst, 1977; Xochellis, 1973; Rauschenberger, 1987; Stipsits, 1990; Hoffmann & Neumann, 1998; Aigner, Greiner & Habichler, 2000.

7 Drei Werke, die zwar ebenfalls auf die „Pädagogik der Gegenwart“ Bezug nahmen, aber lediglich Sammlungen von Aufsätzen, Essays oder Aphorismen u. Ä. sind und keinen systematischen Beitrag zu dem hier in Rede stehenden Genre darstellen (Freudenberg, 1912; Trost, 1955; Wegmann, 1984), bleiben ebenso außer Betracht wie Publikationen zur „Gegenwartspädagogik“, weil sich unter diesem Titel sehr disparates Material findet, sowie die wenigen zu findenden Abhandlungen zur „Erziehungswissenschaft der Gegenwart“ in anderen Ländern.

der neu verteidigen. In den 1980er-Jahren kamen nach stürmischen Jahren der personellen Expansion erste Thematisierungen einer Krise auf. In diesen beiden Zeiträumen hat die Debatte um die Disziplin ein größeres Gewicht erhalten, was sich in einer vermehrten Produktion von hier einschlägigen Texten niederschlug. Dies spiegelt sich auch darin, dass 36 der 48 Publikationen von Personen aus dem universitären Bereich verfasst bzw. herausgegeben wurden. Die Selbstverständigung über die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft war und ist also eine Angelegenheit der Fachvertreter auf Universitätsebene, wobei das Verhältnis der universitären und der nicht-universitären Autoren in der Weimarer Republik mit neun zu sechs noch relativ ausgeglichen war, während nach 1945 18 Autoren aus dem universitären Bereich nur noch 3 aus dem nicht-universitären Feld gegenüberstanden.⁸ Unter den universitären Autoren befindet sich von Aloys Fischer, Ernst Meumann, August Messer, Theodor Litt und Peter Petersen über Wilhelm Flitner, Fritz Blättner und Theodor Wilhelm bis zu Wolfgang Brezinka, Klaus Mollenhauer und Helmut Heid sowie Volker Lenhart, Dieter Lenzen und Hans Merckens – eine für die deutsche Erziehungswissenschaft der letzten 100 Jahre durchaus illustre Runde.

2. Thematische Analysen

Worum ging es in diesen Arbeiten zur „Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart“? Eine differenzierte Durchsicht der Beiträge ergibt drei thematische und für die Disziplin- und Theoriegeschichte bedeutsame durchgängige Schwerpunkte⁹: Zum einen wurden die verschiedenen (Haupt-)Richtungen und Strömungen, Theorien und Konzepte, Ansätze und Versuche der je gegenwärtigen Erziehungswissenschaft beschrieben und im Hinblick auf ihre Bedeutung, Möglichkeiten und Grenzen diskutiert. Zum zweiten trieb die Erziehungswissenschaft der letzten 100 Jahre die Frage nach ihrer Grundlegung um, wobei das Verhältnis von Werteorientierung und Empirie zentral war. Der dritte Zugriff befasste sich, in gewisser Weise übergreifend, mit der Frage nach dem Status der Erziehungswissenschaft.

2.1 *(Haupt-)Richtungen und Strömungen, Theorien und Konzepte, Ansätze und Versuche*

In den Beiträgen vor 1945 wurden in der Regel drei als zentral markierte „Hauptrichtungen“ des pädagogischen Denkens der Zeit thematisiert: die Individualpädagogik, die

⁸ Zur „Akademisierung“ erziehungswissenschaftlicher Kommunikation“ seit den ausgehenden 1950er-Jahren siehe Keiner, 1999, S. 161 ff.

⁹ Andere, nicht durchgängig vorhandene Themenfelder, wie z. B. die Bezugnahme auf praktisch pädagogische Fragen, werden hier zugunsten der Rekonstruktion theoriegeschichtlicher Aspekte außer Acht gelassen.

Sozialpädagogik und die Persönlichkeitspädagogik.¹⁰ Diese drei „Hauptrichtungen der gegenwärtigen Pädagogik“ (Moog, 1923, S. 136) werden als konkurrierende grundlegende Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung diskutiert. Im Mittelpunkt dieser Unterscheidung stand das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft resp. Gesellschaft, oder anders gesprochen: das Verhältnis von „Individualismus und Sozialismus“, – „das Wort natürlich nicht in irgendwie politischem, sondern in philosophischem Sinn genommen“, wie Willy Moog 1923 in seinem Buch „Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart“ betonte (Moog, 1923, S. 143). Unter Individualpädagogik wurden alle Theorien zusammengefasst, die Erziehung mit Blick auf das Individuum, auf die „Ausbildung der Individualität mit ihren Eigenarten“ (ebd.) konzipieren, unter Sozialpädagogik naheliegenderweise alle Theorien, die Erziehung als bezogen auf die sozialen Gebilde, als „Erziehung zur Gemeinschaft“ (ebd.) deuten.

Die „Antinomie“ (Moog, 1923, S. 172) im Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft wurde in der Regel als aufzulösende diskutiert, weil beide Perspektiven als einseitig wahrgenommen wurden. Der Weg zur Auflösung dieser Antinomie wurde in einer „philosophische[n] Vertiefung der Individualpädagogik“ (S. 173) gesehen und die Persönlichkeitspädagogik als eine zwischen Individualpädagogik und Sozialpädagogik vermittelnde Position angesehen, da hier auch auf geistige Werte, Werte der Gemeinschaften bis hin zu Nationen (s. S. 176–177) Bezug genommen wurde.

Innerhalb dieser drei „Hauptrichtungen“ des pädagogischen Denkens finden sich jeweils weitere Unterscheidungen von Ansätzen, die zumeist auf die Herkunft aus einer philosophischen Lehre oder auf Einflüsse aus anderen Wissenschaften, insbesondere der Psychologie und der Soziologie, verweisen. So standen zum Beispiel innerhalb der Individualpädagogik Friedrich Nietzsche für einen „individualistisch-aristokratischen“ Standpunkt, August Julius Langbehn für eine „künstlerisch-individualistische Erziehung“ und Ellen Key sowie Ludwig Gurlitt in Nachfolge Jean-Jacques Rousseaus für eine „naturalistische Tendenz des Individualismus“ (Moog, 1923, S. 144 ff.). Für die anderen „Hauptrichtungen“ lassen sich ebenfalls solche Unterteilungen finden, die in der Regel an philosophischen ‚Schulen‘ orientiert waren: Paul Natorp und der Neukantianismus für die Sozialpädagogik, Gerhard Budde und die noologische Persönlichkeitspädagogik in Anlehnung an Rudolf Eucken, ferner die Kulturpädagogik Eduard Sprangers, Theodor Litts und Georg Kerschensteiners mit ihren Grundlagen bei Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Wilhelm Dilthey (ebd.) oder Paul Barths soziologische Sicht auf die pädagogischen Fragestellungen mit den Gewährsleuten John Stuart Mill und Herbert Spencer (Lehmann, 1923) usw.

10 An anderen Richtungen werden, allerdings nur in einigen der Beiträge, u. a. die „Herbartsche Schule“ bzw. die „Pädagogik Wilhelm Reins“ (Lehmann, 1923; Messer, 1926; Sturm, 1930), Ernst Kriecks „reine‘ autonome Wissenschaft“ (Sturm, 1930) bzw. „Völkisch-realistische Pädagogik“ (Schwierskott, 1934), die Existenzielle Pädagogik (Schwierskott, 1934; Petersen, 1937), die Phänomenologische, die Psychoanalytische sowie die Individualpsychologische Pädagogik (Messer, 1926, Letztere nur in der 2. Auflage von 1931), die Katholische Pädagogik (Ettlinger, 1925; Schröteler, 1933) bzw. die „Religiös beeinflusste Pädagogik“ (Messer, 1926) genannt.

Die ‚Strömungslehre‘ der Zeit bis 1945 traf also Unterscheidungen auf zwei Ebenen: (1) auf der Ebene der Grundkonzeption des Pädagogischen im Sinne einer Orientierung am Individuum, an der Persönlichkeit oder an der Gemeinschaft (später auch: an der Kultur), und (2) auf der Ebene der gedanklichen Herkunft aus philosophischen Schulen oder aus Psychologie und Soziologie.

Nach 1945 fiel die Unterscheidung auf der ersten Ebene, die schon seit Ausgang der 1920er-Jahre mehr und mehr an Bedeutung verloren hatte, ersatzlos weg. In der unmittelbaren Nachkriegszeit setzte sich im Westen Deutschlands die geisteswissenschaftliche Pädagogik als führende Denkungsart durch, andere Richtungen waren kaum bzw. nur schwach vertreten. Eine ‚Strömungslehre‘ fand sich im engeren Sinne erst wieder von den 1970er-Jahren an, als vermehrt Publikationen zu den Strömungen und Richtungen der Erziehungswissenschaft erschienen (Benner, 1973; Wulf, 1977). Auch in den zeitgenössischen Beiträgen zur „Erziehungswissenschaft der Gegenwart“ wurden Strömungen und Richtungen ab dieser Zeit wieder dargestellt, allerdings zum Teil sehr reduziert: In der Regel wurde – aus der Situation der Nachkriegszeit, in der die geisteswissenschaftliche Pädagogik dominierte, zwar nachvollziehbar, aber in der historischen Sicht auf die Zeit vor 1945 verfälschend – v. a. von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Gegensatz zur experimentellen Pädagogik gesprochen (z. B. bei Wilhelm, 1959). Nach den Entwicklungen der 1960er-Jahre mit dem Aufkommen der Kritischen Erziehungswissenschaft sowie der Erziehungswissenschaft in Anlehnung an den Kritischen Rationalismus wurde letztere der empirischen Richtung zugeschlagen, während erstere als eigenständige neue Richtung Aufnahme fand (z. B. bei Wilhelm, 1977). In dieser Zeit veränderte sich freilich die erziehungswissenschaftliche ‚Strömungslehre‘ in eine Aufzählung verschiedener Richtungen, wie anhand des schlicht nach den Nachnamen der Autoren gegliederten Sammelbandes zur „Erziehungswissenschaft der Gegenwart“ von Klaus Schaller 1979 erkennbar wird – dass die Erziehungswissenschaft „sich dem Studenten in einer verwirrenden Gestalt“ präsentiere (Schaller, 1979, S. 4), ist mit Blick auf dieses Gliederungsprinzip nur zu leicht nachvollziehbar.

In zwei Beiträgen zur Lage der Erziehungswissenschaft aus den 1990er-Jahren waren einige der gerade genannten Richtungen/Strömungen zum Teil noch vorhanden, einige waren weggefallen, andere kamen hinzu, was das Bild aber nicht vereinfachte: Beide Autoren haben u. a. die empirische Erziehungswissenschaft schlicht weggelassen, dafür aber „systemtheoretische Versuche“, „evolutionstheoretische Ansätze“ (Plural!), den „feministischen Ansatz“ (Singular!) (Lenhart, 1990) oder die Handlungs- bzw. Aktionsforschung und die Alltagsorientierung bis hin zur reflexiven Erziehungswissenschaft, dem Theorieansatz des Autors (Lenzen, 1997), aufgenommen.

2.2 Werteorientierung vs. Empirie

Die Frage, ob man die wissenschaftliche Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft auf der Basis der empirischen, experimentellen Pädagogik, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts im erziehungswissenschaftlichen Diskurs sehr präsent war (Depaepe, 1993; Ritzi

& Wiegmann, 2010), aufbauen könne oder ob es einer philosophischen Grundlage bedürfe, bildet das zweite Hauptthema der Selbstverständigungsdebatte der Erziehungswissenschaft.

In der Frühphase waren mit Aloys Fischer und Ernst Meumann zwei Vertreter einer empirischen und experimentellen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft an dieser Debatte beteiligt. Beide betonten in ihren Beiträgen, dass die experimentelle Pädagogik nicht das Gesamt der wissenschaftlichen Pädagogik ausmache, sondern nur einen, wenn auch sehr bedeutsamen Teil. Fischer verwies zwar auf das große Interesse am „anthropologische[n] und psychologische[n] Studium des Kindes“ (Fischer, 1911, S. 82) und unterstützte auch die entsprechende Forschung, da „die Kenntnis der körperlichen und seelischen Beschaffenheit und der Entwicklung des Kindes (...) wegeweisend“ sei, beharrte aber darauf, dass „die Wissenschaft vom Kind nicht selbst schon Pädagogik“ sei (ebd.). Zudem stellte er heraus, dass die Forschung zwar sehr differenziert sei, hielt aber „die bisher vernachlässigte Erforschung der höheren Formen und komplexen Tatbestände des Seelenlebens für weit dringlicher“ (ebd.). Die Ursache für die Vernachlässigung dieser Forschung sah er als Problem der Methode, der „überschätzenden Vorliebe für naturwissenschaftlich orientierte Begriffsbildung“ (ebd.), die fehlergehe, weil die wirklich wichtigen Probleme nicht experimentell, aber doch durchaus wissenschaftlich bearbeitet werden könnten – „Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit“ beginne nicht „erst mit dem Experiment“ (S. 83).

Vor diesem Hintergrund warnte Fischer u. a. davor, die Psychologie und das Experiment zu überschätzen (Fischer, 1911, S. 93). Der pädagogische Praktiker sei kein Beobachter oder Experimentator, sondern jemand, der handeln müsse und es dabei mit einem „der Gegenwirkung fähigen“ (S. 85) Menschen zu tun habe. Lehren und Erziehen seien etwas anderes als „die theoretische Erforschung des Kindes“ (ebd.). Damit verband Fischer freilich kein Plädoyer für ein „theorieloses Praktizieren“ (S. 93). Im Gegenteil betonte er, dass „ein System der Pädagogik“ (S. 86) nötig sei, Pädagogik verstanden als „die Lehre von der planmäßigen Beeinflussung der jugendlichen Entwicklung“, für die wiederum die Orientierung an „Gegenstand und Ziel“ grundlegend sei (ebd.). Von hier ist es dann in der Argumentation kein großer Schritt mehr zu dem „Grundirrtum der gegenwärtigen Pädagogik, der verhängnisvoller ist, als alle Einseitigkeiten der Methoden und alle Übertreibungen der neueren Ergebnisse in Psychologie und Didaktik (...) – (...) die teils natürliche, teils absichtliche Emanzipation von der Philosophie“ (S. 88). Die Pädagogik bedürfe aber der Philosophie – anders als andere zeitgleich sich emanzipierende Wissenschaften wie die Psychologie und die Soziologie. Dies gelte v. a. im Hinblick auf die Zielfragen und die damit verbundenen Wertfragen, die Fischer als „Domäne“ der Philosophie bezeichnete, genauer: der Wertwissenschaften Ethik, Logik und Ästhetik (S. 89). Mit Berufung auf den Neukantianer Paul Natorp mündete dies in die Behauptung: „Gerade die Gegenwart fordert dringend die philosophische Vertiefung der Pädagogik, der Berufsauffassung des Pädagogen, weil wir in einer Zeit des Wandels der Bildungs- und Erziehungsideale leben, weil ein persönliches Verhältnis der Pädagogen zu dem Reich der Werte heute mehr denn je das Kriterium ihrer Brauchbarkeit bildet. (...) Viele Werte (...) sind problematisch geworden, neue noch

nicht da, noch nicht geklärt, noch nicht allgemein lebendig“ (ebd.). Daran sei die Pädagogik zwar nicht bzw. nicht allein schuld, aber sie müsse sich diesen Fragen stellen, um eine Perspektive entwickeln zu können jenseits „utilitaristische[r] Erwägungen, daß ein Kind lernen soll, was es zu Broterwerb und gesellschaftlichem Fortkommen braucht, und gewisse halbморalische Gewöhnungen erwerben muß, um ohne Konflikt mit der öffentlichen Meinung und den autoritativen Mächten durchs Leben gehen zu können“ (S. 90). Ohne Philosophie bleibe man „in der Kümmerlichkeit handwerklicher Auffassung stecken“ (S. 91).

Ernst Meumann argumentierte in vielem sehr ähnlich wie Fischer, doch gibt es Unterschiede im Detail. Im Verhältnis von Pädagogik und Psychologie sei sowohl die These einer vollständigen Separierung – Erziehung komme ohne Psychologie aus – als auch die These der vollständigen Unterordnung – Pädagogik sei lediglich angewandte Psychologie – falsch, denn beide würden „das Wesen der wissenschaftlichen Pädagogik wie die Aufgabe der Psychologie“ verkennen (Meumann, 1911, S. 199–200). Die Fragestellungen der beiden Disziplinen seien unterschiedlich, der Psychologe erforsche die Entwicklung des Kindes und Jugendlichen, der Pädagoge untersuche „die Mittel, durch welche er auf diese Entwicklung einen Zwang ausüben kann, durch welche sie in ganz bestimmte Bahnen hineingeleitet wird“ (ebd.). Der Pädagoge könne zwar auf Ergebnisse des Psychologen zurückgreifen, aber „die rein psychologische Untersuchung beantwortet ihm keine einzige von den unter pädagogischem Gesichtspunkt aufgestellten Fragen“ (S. 201). Ja, es gebe „große Gebiete der Pädagogik, in denen der Psychologe entweder überhaupt nicht oder nur in ganz sekundärer Weise mitreden“ könne (ebd.). Dies seien insbesondere die „Lehre von den Stoffen und Mitteln des Unterrichts“, die „praktischen Fragen der Schulorganisation und den [sic!] Bedingungen der Verwirklichung unserer pädagogischen Maßnahmen“ sowie die „Lehre von den Zielen der Erziehung“ (ebd.).

Anders verhalte es sich mit den „Lehrverfahren“ und dem „Lehrgang“, beides „Teile der Methodik“ des Unterrichts, denn diese müssten an die „geistige Entwicklung“, an „die Individualität und die individuelle Begabung“ der Zöglinge angepasst werden, wodurch die pädagogisch-psychologische Entwicklungsforschung ins Spiel komme (Meumann, 1911, S. 202). Aber auch hinsichtlich der Ziele sei die pädagogisch-psychologische Herangehensweise doch sehr bedeutsam, denn es gehe dabei ja nicht nur um abstrakte Zielbegriffe, sondern um „eine bestimmte geistige Verfassung“, die erreicht werden solle (S. 203). „Auch die Wege, die zur Verwirklichung dieser geistigen Verfassung führen, zeigt uns die Psychologie; und die praktische Verwirklichung der Erziehungsziele (...) muß sich doch wieder darüber klar werden, welche geistige Reife der Schüler in dieser Zeit hat. Das bestimmt aber wieder die Psychologie, und sie wird durch ihre Überlegungen zu einem Gegengewicht gegen die Herrschaft rein praktischer und wirtschaftlicher (utilitarischer) Gesichtspunkte“ (ebd.).

Letztlich gibt es nach Meumann aber doch „fast keinen Zweig der Pädagogik, in den der Psychologe nicht wenigstens eingreift, wenn er auch vielleicht in keinem Gebiete des Erziehungswerkes die ausschlaggebende Stimme hat“ (Meumann, 1911, S. 203). Daneben aber habe die Philosophie ihr Recht: als Logik, wenn es um die „Prinzipien

der Gestaltung und Darstellung von Unterrichtsstoffen“ (S. 204) gehe; als Ethik, Religionsphilosophie und Ästhetik, wenn es um die Werte und Normen und „die Lehre von den letzten Zielen der Erziehung“ (ebd.) gehe.

Die zwei Vertreter einer empirisch-experimentellen Pädagogik stimmen also darin überein, dass (1) die empirisch-experimentelle Pädagogik nicht das Ganze der Pädagogik sei, aber für die Pädagogik als ganze durchaus sehr bedeutsam; (2) die Pädagogik nicht in Psychologie aufgehe, weil ihre Fragestellungen je andere seien; (3) die philosophische Reflexion auf Werte, Normen und (abstrakte) Ziele notwendig sei und mit der Pädagogik verbunden bleiben müsse.

In der Folgezeit wurde dieses Thema in den Schriften, die sich der „Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart“ widmeten, immer wieder aufgenommen. Dabei standen die Autoren bis 1945 mehrheitlich der philosophischen Tradition der Pädagogik nahe. Erwartungsgemäß fällt darum auch das Gesamtergebnis aus: Gegenüber der empirischen Pädagogik, ob psychologischer oder soziologischer Herkunft, wurden Vorbehalte geäußert – auch die Adjektive „empiristisch“ und „positivistisch“ wurden bemüht (Ettlinger, 1925, S. 7; Sturm, 1930, S. 11) –, wobei die Argumente ansonsten kaum über das hinausgingen, was Fischer und Meumann bereits 1911 formuliert hatten. Deutlicher aber wurde in der Folgezeit herausgestellt, dass – im Gegensatz zur deskriptiven Psychologie – die Pädagogik eine „normative Wissenschaft“ (Linde, 1913, S. 8)¹¹ bzw. eine „philosophische Wissenschaft“ (Moog, 1923, S. 30)¹² sei. Zudem wurde verstärkt darauf hingewiesen, dass die Pädagogik ein weltanschauliches Fundament benötige (Ettlinger, 1925, S. 30–31), zuweilen verbunden mit der Forderung einer Wendung zur Metaphysik (S. 32) oder mit einer theologischen (hier: katholischen) Grundlegung (ebd.; Grunwald, 1931; s. auch Grunwald, 1927). Jedenfalls sei „[d]ie Hoffnung, (...) zu einer neuen auf exakter Grundlage ruhenden Erziehungswissenschaft zu gelangen (...), bisher nur in einem bescheidenen Maße erfüllt worden“ (Lehmann, 1923, S. 121; so auch Menzer, 1926, S. 6; Messer, 1926, S. 35). Es gebe „gewisse prinzipielle erkenntnistheoretische Erwägungen[, die] zu dem Ergebnis leiten, daß man (...) sich gewisser Schranken des experimentell-psychologischen Verfahrens bewußt bleiben muß“, stellte Messer (1926, S. 36) dazu fest.

Die Auseinandersetzung mit der Grundlegungsfrage der Erziehungswissenschaft – philosophisch (im weiten Sinne) vs. empirisch – hielt auch nach 1945 an. In der ersten Abhandlung zum Thema aus dem Jahr 1946 äußerte sich Fritz Blättner in einer durchaus bekannten Weise zu dieser Frage: Die Pädagogik sei ziel- und werteorientiert und könne darum keine „rein erkennende Wissenschaft“ sein (Blättner, 1946, S. 60). Eine etwas

11 „Ganz anders die Pädagogik. (...) Sie ist keine deskriptive, sondern eine normative Wissenschaft. Als solche ist sie natürlich auch keine Naturwissenschaft, selbst nicht in dem abgeschwächten Sinne, wie es die Psychologie ist; sie steht vielmehr mit beiden Beinen auf dem Boden der Geisteswissenschaften“ (Linde, 1913, S. 8).

12 Die Pädagogik „ist eine philosophische Wissenschaft, da sie ihrem ganzen Sinn nach sich nicht mit empirischen Feststellungen begnügen kann, sondern philosophische Bestimmung ihrer Aufgabe und Ziele verlangt“ (Moog, 1923, S. 37).

andere Wendung erhielt die Argumentation mit Wilhelm Flitners Schrift zum „Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ von 1957. Flitner sah zwar das „pädagogische Nachdenken (...) wesentlich mit dem ethischen, philosophischen und theologischen Denken über den Menschen überhaupt verbunden“ (Flitner, 1957/1989, S. 312), sprach sich aber sowohl gegen eine naturwissenschaftlich-empirisch fundierte, technologische Pädagogik wie gegen eine „normative Pädagogik in Abhängigkeit von Theologie und Philosophie“ aus (S. 333–334), sondern plädierte für ein „drittes Verfahren“ der Verbindung des empirischen und des spekulativen Ansatzpunktes in einer „hermeneutisch-pragmatischen, sinnaufklärenden Pädagogik“ (S. 338).¹³

Theodor Wilhelms „Pädagogik der Gegenwart“ von 1959 bot einen Überblick über die historische Entwicklung wie auch über die aktuellen Richtungen der praktischen Pädagogik und der Erziehungswissenschaft. Wilhelm befasste sich in seinem historischen Abriss u. a. mit der Entwicklung der Erziehungswissenschaft „zwischen Empirie und Spekulation“ (Wilhelm, 1959, S. 112 ff.), aber auch bereits mit den Diskussionen in der Bundesrepublik, und argumentierte in durchaus bekannter Form für eine Berücksichtigung der normativen Seite des Pädagogischen. Die Pädagogik könne „nirgends bei den Sachverhalten stehenbleiben“, sondern werde „immer auch in die Aufgabe der Deutung hineingeführt, die den Sinn der festgestellten Phänomene erhellen muß“ (S. 151). Der „Bereich des Normativen“ (S. 152) sei daher immer auch relevant für die Erziehungswissenschaft. In diesem Sinne bezieht sich Wilhelm auch auf Heinrich Roths Aufsatz zur „Bedeutung empirischer Forschung für die Pädagogik“ von 1958, aus dem er u. a. die folgende Passage zitiert: „Empirische Forschung darf allerdings nicht unkritisch werden. Sie hat das kategoriale und prinzipielle Durchdenken ihres Tuns dringend nötig. Die Erziehungsphilosophie hat die Aufgabe, ihr kritisches Gewissen zu bleiben“ (Roth, 1958, zit. nach Wilhelm, 1959, S. 152).

Findet sich in dieser Formulierung – die Philosophie habe „kritisches Gewissen“ der empirischen Forschung „zu bleiben“ – eine zwar nur leichte, aber doch merkbare Akzentverschiebung in der Verhältnisbestimmung von Empirie und Philosophie im Blick auf die Erziehungswissenschaft, so äußerte sich Wolfgang Brezinka ein paar Jahre später getreu seiner metatheoretischen Programmatik deutlich abgrenzender. Im Vorwort zum ersten Band der von ihm herausgegebenen Buchreihe „Studien zur Erziehungswissenschaft“ skizzierte Brezinka 1967 die „gegenwärtige Lage und die Aufgaben der Erziehungswissenschaft“. Dabei betonte er, dass Herausgeber und Autoren der Studien „es für unzweckmäßig [halten], noch länger unter dem vieldeutigen Wort ‚Pädagogik‘ so verschiedenartige Gebilde wie wissenschaftliche Aussagen, moralphilosophische Überlegungen, Anweisungen für die Erziehungspraxis und Forderungen an die Erziehungspolitik zusammenzufassen und für diese Mischung eine Sonderstellung unter allen Wissenschaften zu beanspruchen. Sie [die Autoren und er, d. Verf.] sind vielmehr der Auffassung, daß die Erziehungswissenschaft den Sozialwissenschaften zuzurech-

13 Eine differenzierte Analyse von Flitners „Selbstverständnis“-Text hat Tenorth (1991) vorgelegt.

nen ist und sorgfältig von der Philosophie der Erziehung, von der ‚Erziehungslehre‘ und von den Vorschlägen zur Erziehungspolitik abgegrenzt werden sollte“ (Brezinka, 1967, S. 5).

Brezinkas Vorschlag, Erziehungswissenschaft als theoretische und empirische Wissenschaft den „anderen Erfahrungswissenschaften, seien es nun Natur-, Kultur- oder Sozialwissenschaften“ (Brezinka, 1967, S. 5), gleichzusetzen, wurde in jenen Jahren heftig diskutiert und zog den Vorwurf des Positivismus auf sich.¹⁴ In den hier untersuchten Publikationen taucht diese Auseinandersetzung freilich nur am Rande auf. In einem Band zur „wissenschaftstheoretische[n] Problematik der gegenwärtigen Pädagogik“ ging der spätere Pädagogikprofessor Panos Xochellis 1973 explizit darauf ein und plädierte für die Beibehaltung des unscharfen Begriffs „Pädagogik“ für die Disziplin, weil Werturteile nicht aus der Pädagogik ausgeschlossen werden dürften. Ähnlich argumentierte der Theologe Karl Dienst 1977 in einer Stellungnahme zu den „Pädagogische[n] Strömungen der Gegenwart“ für die „Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen“.

Theodor Wilhelm widmete der Auseinandersetzung mit der empirischen Orientierung der Erziehungswissenschaft in der 5. Auflage seiner „Pädagogik der Gegenwart“ 1977 etwas mehr Raum als in den früheren Auflagen und kam zu dem Ergebnis, dass „die geisteswissenschaftlichen Vorbehalte gegen das naturwissenschaftliche Methodenverständnis nachgelassen [haben]. Es ist der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik kein ausgesprochener antinaturalistischer Affekt mehr anzumerken, wie er in der Blütezeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorgeherrscht hat. Die Gegner haben sich auf der Basis verständigt: Gebt der Empirie, was der Empirie zugänglich ist, aber laßt uns unsere Skepsis, ob mit den empirischen Methoden das ‚Entscheidende‘ der Erziehung und Bildung wirklich erfaßt werden kann“ (Wilhelm, 1977, S. 209). Im Gegensatz zu der solcherart konstatierten ‚friedlichen Koexistenz‘¹⁵ stehen allerdings die wiederholten Hinweise auf die wechselseitigen Kritiken und Vorwürfe: Sähen die Vertreter einer wertbezogenen Pädagogik die Vertreter der empirischen Orientierung als „Positivist[en] und Technologe[n]“, zeigten diese ihre Kritiker wiederum der wissenschaftlichen Verkleidung von „politisch motivierte[n] Ideologie[n]“ (S. 212–213).

14 Der „Positivismusstreit in der Erziehungswissenschaft“ (Büttemeyer & Möller, 1979) mutet allerdings eher wie eine karikierende Nachahmung der Debatten in der deutschsprachigen Soziologie an (s. Adorno et al., 1982).

15 Koexistenz wurde auch von Klaus Schaller, Herausgeber des Sammelbandes „Erziehungswissenschaft der Gegenwart“, festgestellt: Die Konfrontation und Polemik der 1960er- und 1970er-Jahre hätten einem „kritischen Miteinander“ Platz gemacht (Schaller, 1979, S. 5). Die verschiedenen „Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik“ – so der Untertitel – wurden darum vor dem Hintergrund einer knappen Skizze der Entwicklung der Erziehungswissenschaft nach 1945 nebeneinander dargestellt, ohne eine Gesamtdiskussion. Auch die „realistische Pädagogik“, die Hans-Karl Beckmann, Ordinarius an der Universität Erlangen-Nürnberg, unter Rückgriff auf Herman Nohl und Wilhelm Flitner einerseits, Peter Petersen und Heinrich Roth andererseits vertrat, lässt sich hier einordnen, wenngleich Beckmann das Wertproblem als Mittelpunkt der Pädagogik noch einmal betonte (Beckmann & Wangerin, 1985).

Die Frage, ob eine empirische oder eine philosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft weiterführend sei, fand in diesen Jahren ein *vorläufiges* Ende. Die empirische Orientierung spielte in der Folgezeit in der Erziehungswissenschaft eine untergeordnete Rolle, die Orientierung an philosophischen Traditionen und die Rezeption sozialwissenschaftlicher Theorien dominierten. Kann man für den größten Teil des 20. Jahrhunderts davon sprechen, dass die Erziehungswissenschaft der empirischen Herausforderung erfolgreich getrotzt hatte, änderte sich die Situation deutlich in den 1990er-Jahren. Die zwar etablierte, aber randständig gebliebene empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft wurde nun in der Öffentlichkeit und in der Politik sehr stark zur Kenntnis genommen. In der Erziehungswissenschaft führte diese starke Wahrnehmung zu einem erneuten Aufbrechen alter Debatten um die empirische Forschung und die damit verbundenen Ansprüche.

In diesem Kontext stehen bereits die vorläufig letzten hier einschlägigen Abhandlungen zu Beginn unseres Jahrtausends. Allerdings ging nur Hans Merzens, seinerzeit Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dezidiert auf die Debatte um die Bedeutung der (empirischen) Bildungsforschung ein (Merzens, 2004). Inzwischen werde die Erziehungswissenschaft oft, wenn sie nicht ohnehin lediglich als Begleitfach für die Lehrerbildung angesprochen werde, als forschende Disziplin auf die (empirische) Bildungsforschung reduziert (S. 21). Dies sei problematisch, weil damit nicht nur eine verkürzte Wahrnehmung der erziehungswissenschaftlichen Forschung verbunden sei, sondern auch eine unangemessene Sicht auf die Bildungsforschung, die nicht in Erziehungswissenschaft aufgehe, sondern eine größere disziplinäre Breite aufweise. Der empirischen Forschung nahestehend, hat Merzens die empirische Bildungsforschung also zum einen verteidigt, zum anderen aber auf die jeweilige Eigenständigkeit von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung hingewiesen. Was den Unterschied ausmacht, blieb neben den Ausführungen zu Organisationsmerkmalen der Erziehungswissenschaft und ihrer Fachgesellschaft aber eher knappen Anmerkungen vorbehalten („einheimische Begriffe“¹⁶, „Theorie pädagogischer Institutionen“, „Entstrukturierung“; Merzens, 2004, S. 17 ff.). Die Wertefrage oder der Rekurs auf die Philosophie spielen bei Merzens allerdings keine Rolle mehr.

2.3 Statusfragen

Im Zuge der Differenzierung der Disziplin und des personellen Ausbaus in den 1970er-Jahren, als mangels eigenen Nachwuchses eine Reihe von Personen aus anderen Fächern, insbesondere aus Psychologie und Soziologie, auf Professuren für Erziehungswissenschaft berufen wurden, und vor dem Hintergrund der Vervielfältigung der Richtungen und Ansätze seit den 1970er-Jahren ist die Frage nach der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft und nach ihrem Status stärker in den Vordergrund

16 Dieses Thema ist in der Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft sehr prominent und auch bei den Beiträgen, die hier diskutiert werden, öfter aufgetaucht (z. B. Sturm, 1930, S. 47 ff.).

gerückt. War 1930 die „Erziehungswissenschaft oder – wie man früher zumeist sagte – die Pädagogik (...) eine sehr junge und noch heute umstrittene Wissenschaft“ (Sturm, 1930, S. 1), hat sie auch im höheren Alter um 1980 kein klareres Bild abgegeben. Sie scheine „sich ihrer selbst als Wissenschaft nicht sicher zu sein“ (Schaller, 1979, S. 4), sie sei „auf der Suche nach der Wirklichkeit ihres Gegenstands“ und sich „ihrer Sache nicht sicher“ (Rauschenberger, 1987, S. 94), hieß es entsprechend in zwei Beiträgen der Jahre 1979 und 1987.

Als herausragende Beispiele für diese Diskussion sind besonders die Aufsätze von Klaus Mollenhauer, damals Göttinger Ordinarius für Pädagogik, und Helmut Heid, desgleichen an der Universität Regensburg, zur Lage der Erziehungswissenschaft hervorzuheben. Schon die Eingangssätze Mollenhauers markierten 1982 eine neue Diskussionsrichtung. Hier hieß es: „Ich weiß nicht, ob es eine wissenschaftliche Disziplin gibt, in der so viel Worte gemacht werden über die Frage, ob es diese Disziplin geben solle; und wenn ja, wie sie sich selbst verstehen solle; was sie tun oder lassen müsse; wie sie das betreiben solle, was sie treibt; welches ihre Grundbegriffe zu sein hätten und auf welche Methoden sie sich vorzugsweise stützen möge“ (Mollenhauer, 1982, S. 252).¹⁷ Nach Jahren intensiver wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzungen skeptisch gegenüber deren Bedeutung für die Forschungspraxis und die Weiterentwicklung der Wissenschaft, wandte sich Mollenhauer – durchaus auch selbstkritisch – der jüngeren Vergangenheit der Erziehungswissenschaft zu und stellte fest: „Die letzten zwanzig Jahre unserer Diskussionen lesen sich in Teilen (...) wie eine Kette immer neuer Rezeptionen“ (S. 254). Problematisch daran sei nicht die Tatsache der Rezeption als solche, sondern deren Art und Weise: Die „Selbstetikettierung der Pädagogik als Sozialwissenschaft“ habe, so Mollenhauer, „einer Orientierung Vorschub“ geleistet, „nach der Erziehungsforschung sich in der soziologischen Analyse von Erziehungsverhältnissen erschöpft“ (S. 255), und sei, so Mollenhauers Vermutung, „eine Folge falsch verstandener Sozialwissenschaft“, „gewiß aber (...) eine falsche Rezeption der Kritischen Theorie in der Pädagogik“ (S. 255–256). Es drohe der „Verlust eines begründbaren Begriffs von der Sache“ (S. 259), u. a. dadurch, dass „einheimische Begriffe“ zugunsten anderer, vermeintlich präziserer Begriffe (z. B. „Sozialisation“) aufgegeben worden seien (ebd.). Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft verblasse und löse sich auf „in eine häufig unverbundene Vielzahl besonderer Gegenstände“ (S. 260).

Diese Feststellungen wurden von Heid noch einmal gesteigert: „Erziehungswissenschaft ist die Sammelbezeichnung für wissenschaftliche Aktivitäten außerordentlich unterschiedlicher, ja teilweise geradezu unvereinbarer Art“ (Heid, 1987, S. 226). Die verschiedenen Richtungen und Strömungen würden nebeneinanderher existieren, zwischen ihnen herrsche Entfremdung und Sprachlosigkeit, die disziplinäre Identität sei an-

17 In eine ähnliche Richtung geht die Äußerung von Herwig Blankertz: „Es gibt nur wenige Disziplinen, in denen einer beschränkten Zahl von theoretischen Sätzen so viele meta-theoretische Aussagen gegenüberstehen wie in der Erziehungswissenschaft. Das beruht (...) auf dem labilen Status dieser Disziplin (...), deren Wissenschaftscharakter ungesichert erscheint. Die Erziehungswissenschaft befindet sich in dieser Situation (...)“ (Blankertz, 1979, S. 28).

gesichts einer „Vielfalt (...), die gelegentlich auch als Offenheit, Lebendigkeit oder als Kennzeichen für den ‚diskursiven Charakter‘ der Pädagogik gewertet wird“ (S. 229), zu einem Problem geworden.

Ein weiteres zentrales Problem der Erziehungswissenschaft bestehe darin, gegenüber den sich in Erziehungsfragen als kompetent einschätzenden Laien (von Eltern bis zu Bildungspolitikern) ihre spezifische Kompetenz deutlich zu machen: „Der Erziehungswissenschaft scheint es weniger als anderen Disziplinen gelungen zu sein, eine Definition ihres Gegenstandes gesellschaftlich verbindlich gemacht und einen Nachweis ihrer Leistungsfähigkeit erbracht (...) zu haben, der es einer an pädagogischem Wissen interessierten Öffentlichkeit ermöglicht, präzise Erwartungen an die Erziehungswissenschaft zu formulieren, die deren Problemlösungspotential weder unter- noch überfordern“ (Heid, 1987, S. 233). Um dies zu erreichen, sei „nicht die praktische Brauchbarkeit oder politische Gefälligkeit der Aussagen“, sondern „Wahrheit“ – in all der Relativität, mit der ein kritischer Rationalist von „Wahrheit“ spricht – das Kriterium, an dem sich die wissenschaftliche Analyse zu orientieren habe (S. 238).¹⁸

Mit dem Verweis auf die Bedeutung der „einheimischen Begriffe“ und auf die Problematik der Theorie- und Begriffsimporte aus anderen Wissenschaften schlug Hans Merckens etwa 20 Jahre später eine ähnliche Richtung ein (Merckens, 2004, S. 17–18). Die spezifischen Fragestellungen der Erziehungswissenschaft seien im Verhältnis zu den anderen Sozialwissenschaften oder zur Psychologie kaum mehr erkennbar (ebd.) – eine Defizitdiagnose, die angesichts der Feststellung einer erreichten Normalität (Tenorth, 1992, S. 134–135) der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem Fragen aufwirft.

3. „Aber was folgt daraus?“

Diese Frage stellte Klaus Mollenhauer am Ende seiner „Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft“ – ohne sie zu beantworten (Mollenhauer, 1982, S. 265). Wie kann angesichts des Dargestellten eine Antwort aussehen, die nicht in einer „lauten Klage“ (Tenorth, 1992) endet. Die Klage, als Topos ebenso alt wie irreführend, ist hier ohnehin gänzlich unangebracht, denn die Erziehungswissenschaft steht insgesamt gut da, wenn man in der Wissenschaft gebräuchliche Indikatoren zugrunde legt: Sie ist an den Universitäten etabliert, stellt mit ihren Hauptfachstudiengängen in Deutschland insgesamt eines der großen universitären Fächer dar und kann auf ein im Vergleich der sozialwissenschaftlichen Fächer insgesamt sehr gutes Drittmittelaufkommen verweisen

¹⁸ Heid führte diese Überlegungen zugespitzt auf die Frage der „praktischen Belanglosigkeit“ der Erziehungswissenschaft im Rahmen einer Veranstaltung beim Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1990 in Bielefeld weiter (s. Heid, 1990). „Ausgangspunkt (...) war die Behauptung, es gebe kaum eine wissenschaftliche Disziplin, die so entschieden beanspruche, Theorie einer Praxis zu sein, und der es zugleich in so geringem Maße gelinge, diesen Anspruch praktisch einzulösen“ (Heid, 1990, S. 56).

(Merkens, 2004).¹⁹ Außerdem gibt es Indizien dafür, dass auch die anderen Sozialwissenschaften ihre Probleme haben, wenn sie diese vielleicht auch nicht so genüsslich öffentlich vorführen.

In der Erziehungswissenschaft der Gegenwart hat sich die Richtungsvermehrung munter weiter fortgesetzt, wobei die einzelnen Richtungen immer kleinteiliger zu werden und von immer kleiner werdenden Personengruppen getragen zu sein scheinen.²⁰ Eine gewisse Vielfalt und Versuche von einzelnen Fachvertretern, je eigenständige Schwerpunkte zu setzen, waren auch in der Zeit vor 1945 schon gegeben; allerdings war die erziehungswissenschaftliche Welt von viel weniger Personen bevölkert, sodass die Anzahl der Richtungen und Strömungen etc. insgesamt kleiner ausfiel, als dies heute der Fall ist. Anders gesagt: Es war überschaubarer, die Frontlinien waren klarer und die Zurechnungen eindeutiger.

Die Vielfalt von Richtungen und Strömungen ist daher vielleicht auch als eine Folge des Normalisierungsprozesses der Disziplin Erziehungswissenschaft zu sehen, in dessen Rahmen die beiden konträren wissenschaftstheoretischen Hauptrichtungen der 1960er- bis 1980er-Jahre eine ähnliche Erfahrung machen müssen – oft benutzt als Etiketten, scheinen die Grundlagen der Unterscheidung oft nur noch wenig bekannt – und keine Theorie(richtung oder -strömung) einen nachweislichen Fortschritt gegenüber den anderen bringt (s. schon Oelkers, 1979). Doch bringt die herrschende Vielfalt die Frage nach dem Gemeinsamen auf.

Die Auseinandersetzung um Empirie vs. Werteorientierung oder um Wissenschaft vs. Philosophie hat auch in den letzten Jahren ihren Ort in der Erziehungswissenschaft gehabt, allerdings nicht in der offenen Form, die für die Zeit bis etwa 1960 üblich war, als eindeutig der Wertebezug der Erziehungswissenschaft betont wurde; auch nicht in der Form, die die Zeit danach mit ihren wechselseitigen Vorwürfen – Positivismus und technologisches Denken vs. verkleidete Ideologien und politisierte Pädagogik – geprägt hat. Wir haben es insofern mit einer neuen Form zu tun, als die eine Seite zwar weiterhin den Positivismus- und Technologievorwurf äußert, die andere Seite darauf aber einerseits dickfellig-ignorant, andererseits mit dem Versuch der Einordnung der den Studien zugrunde liegenden Konzepte in deutsche bildungstheoretische Traditionen reagiert.

Nach meinem Eindruck stellt sich die aktuelle Debatte als Wiedergängerin der früheren Debatte um philosophisch-kritische Grundlegung vs. wissenschaftlich-empirische Orientierung dar, ohne dass es innerhalb und durch diese Gegenüberstellung zu einem Erkenntnisfortschritt gekommen wäre (s. hierzu schon Müller & Tenorth, 1979).

Die Pädagogik sei „immer die Magd einer gedankenbeherrschenden Disziplin gewesen, der Theologie, der Philosophie, der Psychologie und nun eben der Soziologie“,

¹⁹ Merkens bezieht sich dabei v. a. auf den Datenreport Erziehungswissenschaft, den die DGfE inzwischen seit dem Jahr 2000 fast kontinuierlich alle zwei Jahre herausgibt mit dem Ziel, anhand von empirischen Daten und Analysen den Stand der Erziehungswissenschaft auf einer nachvollziehbaren Datenbasis darzustellen und damit auch die Diskussionen im innerdisziplinären wie im hochschulpolitischen Bereich auf eine bessere Basis zu stellen (s. zuletzt Thole, Faulstich-Wieland, Horn, Weishaupt & Züchner, 2012).

²⁰ Siehe die Richtungen, Strömungen, Ansätze in Krüger (2012) oder Petersen & Reinert (1992).

behauptete der Soziologe Helmut Schelsky 1975 (Schelsky, 1975, S. 301). Diese Behauptung wird auch heute noch hin und wieder zitiert. Der darauf folgende Satz, es gebe „nichts Rührenderes in der Geistes- und Wissenschaftsgeschichte als die geistigen Autonomiebestrebungen der Pädagogik“ (ebd.), wird aber meist unterschlagen, denn angesichts dieser Aussage scheint jeder Ansatz, etwas für die Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft ins Feld zu führen, von Anfang an zum Scheitern verurteilt. Mit Blick auf die zuvor präsentierten Diagnosen aus der Erziehungswissenschaft selbst ist es auch nicht gerade leicht, etwas gegen Schelskys Verdikt vorzubringen. Ganz im Gegenteil wird es durch die referierten Ausführungen von Mollenhauer, Heid und Merkens gestützt. Die Spur der Rezeptionen aus anderen Wissenschaften ist breit und lang – man könnte aus heutiger Sicht z. B. noch die Neurowissenschaften ergänzen, und auch die (jüngere) Bildungsphilosophie tut sich mit einer immer schneller werdenden Folge von Rezeptionen verschiedenster Theoretikerinnen und Theoretiker hervor. Die Rezeption geschieht in der Regel als Amalgamierung, wobei der Anteil der erziehungswissenschaftlichen Theorie an dem entstehenden Amalgam nicht immer sehr hoch ist, abgesehen von der Verfremdung der rezipierten Theorie.²¹

Dies festzustellen, heißt nicht, Rezeption in toto zu verwerfen. Hermetische Diskurse sind selbstverständlich nicht das Ziel (Merkens, 2004, S. 17–18). Doch stellt sich angesichts der feststellbaren Rezeptionsfluten der letzten Jahrzehnte erneut – oder besser: weiterhin – die Frage nach dem Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, die unter einer nicht selten nahezu beliebigen Begriffsverwendung leidet.

Das abschließende Fazit liegt angesichts des Dargestellten m. E. relativ nahe: Das Zentrum des disziplinären Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft liegt in der Bearbeitung von Forschungsproblemen im Feld der Erziehung. Hier sollte ohne simplen Rückzug auf die Klassiker, aber in Kenntnis von deren Theorien; ohne normative Vorentscheidung für einen bestimmten Begriff von Erziehung (oder Bildung), aber mit Lust an der Arbeit am Begriff und an Theorie; ohne Abriegeln gegenüber den Erkenntnissen anderer Disziplinen, aber mit einer von der eigenen Begrifflichkeit und Theorie geleiteten kritischen Sichtung des Beitrags, den diese Erkenntnisse zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung leisten können; ohne Verbot philosophischer Reflexion, aber in klarer Unterscheidung von analytischen und normativen Perspektiven; ohne Ausstieg aus einer interdisziplinär verstandenen (Bildungs-)Forschung, aber unter Betonung des erziehungswissenschaftlichen Blicks in diesem Forschungsfeld zur Geltung gebracht werden, was die Erziehungswissenschaft leisten kann. Vielleicht ist aber auch dieser Schlusssatz nur die Wiederholung eines gängigen Topos?

21 Die Rezeption soziologischer Theorien wurde bereits kritisch untersucht, mit dem Ergebnis, dass diese nach ihrer Rezeption nicht einfach wiederzuerkennen waren. Tröstlich ist allerdings, dass dies nicht nur für die Erziehungswissenschaft, sondern auch für die Jurisprudenz festgestellt wurde (Lautmann & Meuser, 1986).

Literatur

- Adorno, Th. W., Dahrendorf, R., Pilot, H., Albert, H., Habermas, J., & Popper, K. R. (1982). *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (10. Aufl.). Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Aigner, M., Greiner, U., & Habichler, A. (2000). *Sein, Erkennen, Handeln. Philosophische Kontexte zur Pädagogik der Gegenwart*. Linz: Trauner.
- Beckmann, H.-K., & Wangerin, U. (1985). Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann im Gespräch mit Dr. Ulrich Wangerin: Die gegenwärtige Situation der Erziehungswissenschaft. *Die Realschule*, 93(2), 65–68.
- Benner, D. (1973). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. München: List.
- Blankertz, H. (1979). Kritische Erziehungswissenschaft. In K. Schaller (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik* (S. 28–45). Bochum: Kamp.
- Blättner, F. (1946). Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. In F. Blättner, J. Gebhard & W. Jeziorsky, *Die gegenwärtige Lage der Pädagogik* (S. 60–82). Hamburg: Hansischer Gildenverlag.
- Brezinka, W. (1967). Über die gegenwärtige Lage und die Aufgaben der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung des Herausgebers in das Programm der Schriftenreihe „Studien zur Erziehungswissenschaft“. In P. Posch (Hrsg.), *Der Lehrermangel. Ausmaß und Möglichkeiten der Behebung* (S. 5–13). Weinheim/Berlin: Beltz.
- Brögger, J. (1932). *Überspannungen in der Pädagogik der Gegenwart*. Paderborn: Bonifacius-Dr. [Sonderabdruck aus „Theologie und Glaube“, Paderborn, Jahrgang 1932, Heft 1].
- Budde, G. (1916). *Philosophisch pädagogische Strömungen der Gegenwart*. Langensalza: Beyer & Söhne.
- Büttemeyer, W., & Möller, B. (Hrsg.) (1979). *Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft*. München: Fink.
- Deiters, H., & Wolff, G. (Hrsg.) (o.J. <1932>). *Führende Erzieher. Die Pädagogik der Gegenwart in ihren wichtigsten Gestaltern*. Langensalza/Berlin/Leipzig: Beltz.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag/Leuven: Leuven University Press.
- Dienst, K. (1977). *Pädagogische Strömungen der Gegenwart. Weltanschauungspositionen und Menschenbilder*. Stuttgart: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen [Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen, EZW-Information Nr. 70].
- Ettlinger, M. (1925). *Die philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart. Drei Vorträge gehalten bei dem pädagogischen Kursus zu Wien vom 11.–13. September 1925*. Münster: Münsterverlag.
- Fischer, A. (1911). Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, 12(2), 81–93.
- Flitner, W. (1957/1989). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. In Ders., *Theoretische Schriften. Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik* (Gesammelte Schriften, Bd. 3, S. 310–349). Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Freudenberg, A. (Hrsg.) (1912). *Aphorismen aus der Pädagogik der Gegenwart. Zitate über Erziehung und Unterricht der Jugend aus den Werken berufener deutscher Pädagogen und Schulmänner*. Dresden: Huhle.
- Grunwald, G. (1927). *Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts. Ein kritischer Rückblick und programmatischer Ausblick*. Freiburg: Herder.
- Grunwald, G. (1931). Die deutsche Pädagogik der Gegenwart. *Bayerisches Bildungswesen*, 5(1), 18–59.

- Hahn, E. (Hrsg.) (1926/27). *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen* (2 Bde.). Leipzig: Meiner.
- Hansel, T. (2007). Zur Situation der Erziehungswissenschaft zwischen Legitimationskrise und Innovationsdynamik. In F.-M. Konrad (Hrsg.), *Homo educabilis* (S. 175–198). Münster: Waxmann.
- Heid, H. (1987). Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 4(2), 225–251.
- Heid, H. (1990). Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft. In D. Benner, V. Lenhart & H.-U. Otto (Hrsg.), *Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld* (S. 56–67). Weinheim/Basel: Beltz [Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 25].
- Herget, A. (1914). *Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. I. Teil: Kunsterziehung. Arbeitsschule. Staatsbürgerliche Erziehung. Moralpädagogik*. Prag/Wien/Leipzig: Schulwissenschaftlicher Verlag Haase.
- Herget, A. (1916). *Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. II. Teil: Die experimentelle Pädagogik. Die Sozialpädagogik. Die Individualpädagogik. Die Persönlichkeitpädagogik. Die Nationalschule. Die natürliche Erziehung*. Leipzig/Prag/Wien: Schulwissenschaftlicher Verlag Haase.
- Hoffmann, D., & Neumann, K. (Hrsg.) (1998). *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krüger, H.-H. (2012). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (6., durchges. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Lautmann, R., & Meuser, M. (1986). Verwendungen der Soziologie in Handlungswissenschaften am Beispiel von Pädagogik und Jurisprudenz. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(4), 685–708.
- Lehmann, R. (1922). *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. Ihre Ursprünge und ihr Charakter*. München: Rösl.
- Lehmann, R. (1923). *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. II. Teil: Die Entwicklung der Theorie*. München: Rösl.
- Lenhart, V. (1990). Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25. Beiheft, 199–205.
- Lenzen, D. (1997). Erziehungswissenschaft in Deutschland. Theorien – Krisen – gegenwärtiger Stand. In J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Traditionen, Themen, Perspektiven* (S. 39–50). Opladen: Leske + Budrich.
- Lenzen, D. (2001). Erziehungswissenschaft in Deutschland. Theorien – Krisen – gegenwärtiger Stand. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung* (S. 302–311). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Linde, E. (1913). *Pädagogische Streitfragen der Gegenwart*. Leipzig: Otto Nemnich Verlag.
- Litt, Th. (1926). Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen. In Ders., *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie* (S. 1–60). Leipzig/Berlin: Teubner.

- Litt, Th. (1928). Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. In *Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsmusikwoche in Dresden* (S. 2–4). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Menzer, P. (1926). *Leitende Ideen der Pädagogik in der Gegenwart*. Osterwieck: Zickfeldt.
- Merkens, H. (2004). Zur Lage der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 15(29), 11–22.
- Messer, A. (1926). *Pädagogik der Gegenwart*. Berlin: Mauritius-Verlag.
- Messer, A. (1931). *Pädagogik der Gegenwart* (2., erw. u. verb. Aufl.). Leipzig: Kröner.
- Meumann, E. (1911). Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, 12(2), 193–206.
- Mollenhauer, K. (1982). Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme* (S. 252–265). Paderborn: Schöningh/München: Fink.
- Moog, W. (1923). *Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart*. Osterwieck/Leipzig: Zickfeldt.
- Moog, W. (1926). *Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart in ihrem Zusammenhang*. Langensalza: Beltz.
- Müller, S. F., & Tenorth, H.-E. (1979). Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Progreß einer Theorie des Bildungssystems seit der „realistischen Wendung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(6), 853–881.
- Oelkers, J. (1979). Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(6), 831–851.
- Paffrath, F. H. (Hrsg.) (1987). *Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Petersen, J., & Reinert, G.-B. (Hrsg.) (1992). *Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf*. Donauwörth: Auer.
- Petersen, P. (1937). *Pädagogik der Gegenwart. Ein Handbuch der neuen Erziehungswissenschaft und Pädagogik*. Berlin: Mittler & Sohn.
- Rauschenbach, T., Tillmann, K.-J., Tippelt, R., & Weishaupt, H. (2008). Datenreport 2008. Die Lage der Erziehungswissenschaft im Spiegel der Statistik. *Erziehungswissenschaft*, 19(36), 77–86.
- Rauschenberger, H. (1987). Themen und Probleme der gegenwärtigen Pädagogik. *Katechetische Blätter*, 112(2), 91–97.
- Ritzi, C., & Wiegmann, U. (Hrsg.) (2010). *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaller, K. (Hrsg.) (1979). *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*. Bochum: Kamp.
- Schelsky, H. (1975). *Die Arbeit tun die Anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen* (2., erw. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schröteler, J. (Hrsg.) (1933). *Die Pädagogik der Gegenwart in den großen Kulturländern*. München: Kösel & Pustet [Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3, 1. Teil].
- Schwierskott, K. (1934). *Das Irrationale in der Pädagogik der Gegenwart*. Breslau: Nischkowsky [Diss. phil. Breslau 1934].
- Spieler, J. (Hrsg.) (1930–32). *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* (2 Bde.). Freiburg: Herder.
- Stipsits, R. (1990). Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion. Aspekte und Tendenzen der gegenwärtigen Pädagogik. *Pädagogische Impulse*, 78(4), 56–58.
- Sturm, K. F. (1930). *Erziehungswissenschaft der Gegenwart*. Berlin: Junker und Dünhaupt.
- Tenorth, H.-E. (1991). „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“. Wilhelm Flitners Bestimmung des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26. Beiheft, 85–107.

- Tenorth, H.-E. (1992). Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. Beiheft, 129–139.
- Thole, W., Faulstich-Wieland, H., Horn, K.-P., Weishaupt, H., & Züchner, I. (Hrsg.) (2012). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Thormann, W. (1925). Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart. *Die Mittelschule*, 39(36), 445–448.
- Trost, F. (1955). *Erziehung im Wandel. 12 Vorträge und Abhandlungen zur Pädagogik der Gegenwart*. Darmstadt: Ott.
- Velten, D. (1986). Die emanzipatorische Pädagogik ist am Ende. Ein Überblick über die pädagogische Situation der Gegenwart. *Informationsdienst der Evangelischen Allianz*, 23(86), 1–7.
- Wagner, J. (1928). *Die wissenschaftsmethodischen Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik*. Erfurt: Stenger.
- Wegmann, R. (1984). *Pädagogische Ketzereien. 406 kritische Essays, Aphorismen und Definitionen zur Pädagogik der Gegenwart*. Donauwörth: Auer.
- Wilhelm, T. (1959). *Pädagogik der Gegenwart*. Stuttgart: Kröner.
- Wilhelm, Th. (1977). *Pädagogik der Gegenwart* (5., völlig umgearb. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Winkel, R. (1987). Zur gegenwärtigen Situation der Erziehungswissenschaft. Oder: Vier Gravamina, drei Ursachen, zwei Konsequenzen und eine Forderung. *Erziehen heute*, 37(3), 11–15.
- Wulf, C. (1977). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.
- Xochellis, P. (1973). *Pädagogik oder Erziehungswissenschaft? Die wissenschaftstheoretische Problematik der gegenwärtigen Pädagogik*. München: Goldmann.
- Zieroff, F. (Hrsg.) (1924). *Richtungen und Probleme in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Ein Quellen- und Arbeitsbuch zur Einführung – unseren jungen Amtsfreunden gewidmet. 1. Teil: Die erziehungswissenschaftlichen Probleme, die ihren Bezugspunkt vornehmlich im Individuum haben*. Nürnberg: Verlag der Friedrich Kornschen Buchhandlung.
- Zieroff, F. (Hrsg.) (1925). *Richtungen und Probleme in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Ein Quellen- und Arbeitsbuch zur Einführung – unseren jungen Amtsfreunden gewidmet. 2. Teil: Die erziehungswissenschaftlichen Probleme, die ihren Bezugspunkt vornehmlich in der Gemeinschaft haben*. Nürnberg: Verlag der Friedrich Kornschen Buchhandlung.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: kphorn@uni-goettingen.de

Patrick Bühler

Einführungen in die Pädagogik

Die Entwicklung einer Gattung

Pädagogische „Einführungen sind en vogue“ (Kade, Nittel & Seitter, 2007, S. 5), kann man zu Beginn des 21. Jahrhunderts mit Fug und Recht behaupten. Denn in den letzten zehn Jahren sind weit über 50 Einführungen in die Pädagogik erschienen, während zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als die ‚Gattung‘ überhaupt entsteht, in fast 50 Jahren nur rund ein Dutzend Einführungen publiziert wurden. Der gegenwärtige *embarras de richesses* ist so groß, dass die einzige Gemeinsamkeit der pädagogischen Einführungen darin zu bestehen scheint, keine Gemeinsamkeiten zu haben. Um dieser verwirrenden pädagogischen „Binnendifferenzierung“ (Keiner, 1999, S. 49) einigermaßen Herr zu werden, beschränkt sich der vorliegende Beitrag darauf, die programmatischen Vorreden zu untersuchen. So werden in einem ersten Schritt die Einleitungen der ersten pädagogischen Einführungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und in einem zweiten die Vorworte der Einführungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts analysiert. Für wen werden die Einführungen geschrieben und welche ‚Arten‘ von Pädagogik vorgestellt? Was sind die Ziele, die Versprechen, die Hoffnungen? Der Vergleich heutiger Vorreden mit denen von vor hundert Jahren lässt dann in einem dritten Schritt einige Schlüsse über das heutige Selbstverständnis der Disziplin zu.

1. Die Geburt der ‚Gattung‘ zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Die Anfänge der Gattung ‚Einführung in die Pädagogik‘ lassen sich auf den Beginn des 20. Jahrhunderts datieren. Zwar wird schon 1877 Gustav Fröhlichs „[g]ekrönte Preisschrift“ *Erziehungsschule: Zugleich eine Einführung in die wissenschaftliche Pädagogik* veröffentlicht, 1888 August Vogels *Die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Systeme der Pädagogik (...): Zur Einführung in das Verständnis der wissenschaftlichen Pädagogik* und 1890 Julius Baumanns *Einführung in die Pädagogik*, aber erst von 1900 an erfreut sich die Verbindung der beiden Termini ‚Einführung‘ und ‚Pädagogik‘ in Buchtiteln allmählich größerer Beliebtheit. 1907 lässt Ernst Meumann seine *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen* im Druck erscheinen, 1908 kommt Ernst Dürrs *Einführung in die Pädagogik* auf den Markt, 1912 wird Baron Cay von Brockdorffs *Die Philosophie in der Pädagogik: Eine Einführungsschrift* gedruckt, 1916 erscheint Wilhelm Peters’ *Einführung in die Pädagogik auf psychologischer Grundlage*, 1921 wird Max Frischeisen-Köhlers *Bildung und Weltanschauung: Eine Einführung in die pädagogischen Theorien* verlegt, 1926 publiziert Julius Wagner seine zweibändige *Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft*, 1927 veröffentlicht Karl Friedrich Sturm seine *Allgemeine Erzie-*

hungswissenschaft: *Eine Einführung*, und 1930 erscheint schließlich Heinrich Hanselmanns *Einführung in die Heilpädagogik*.

Obwohl in allen diesen Einführungen ganz unterschiedliche ‚Sorten‘ von Pädagogik vorgestellt werden, setzen sie sich doch alle ganz ähnliche Ziele, wie die seit jeher programmatischen Vorreden und Einleitungen zeigen (vgl. Bahmer, 2009). So zeichnen sich die genannten Einführungen dadurch aus, dass sie sich meistens dezidiert wissenschaftlich geben, auch wenn sie darunter ganz Unterschiedliches verstehen. Dennoch richten sich die Einführungen nicht nur an die „wissenschaftlich“, sondern gerade auch an die „praktisch gebildeten Pädagogen“. Denn die „wissenschaftliche Durchbildung [biete] dem Pädagogen eine sichere Garantie, in allen Lagen und Fragen (...) die zweckentsprechenden Mittel aufzufinden“ (Vogel, 1888/1903, S. IV, 4).¹ Der einzige, der sich vehement dagegen verwahrt, dass die zu vermittelnden pädagogischen „Grundbegriffe“ auch einer „Handwerkslehre für die pädagogische Praxis“ dienen, ist Dürr. Seine Einführung richte sich ausschließlich an Leser, die „sich instand setzen“ wollten „zu aktiver oder passiver Teilnahme an der pädagogischen Forschung der Gegenwart“:

Für diejenigen allerdings, die solche Teilnahme am Fortschritt der pädagogischen *Wissenschaft* nicht beanspruchen, ist dieses Buch nicht geschrieben. Wer nur wissen will, wie man es macht, um mit möglichst wenig Arbeit und möglichst viel Erfolg den Lehrberuf zu erfüllen, der lasse diese Einführung in die Pädagogik ungelesen. (Dürr, 1908, S. V–VII)

Baumann hingegen will schon rund zwanzig Jahre zuvor eine „inhaltsreich-gedrängte und doch unmittelbar verständliche Darstellung[]“ bieten, die sich „streng an die Frage“ hält: „Was sollte der Lehrer im Beginne seiner Laufbahn von wissenschaftlicher Pädagogik kennen, damit seine Thätigkeit eine verständnisvolle und erfolgreiche sei?“ (Baumann, 1890/1902, S. III, VI) Während für Baumann unter den Begriff ‚wissenschaftlich‘ nicht nur die „pädagogische Psychologie“, sondern auch die „Geschichte der pädagogischen Theorien“ fällt (Baumann, 1890/1902, S. III, IV), will Meumann in seinen Vorlesungen „in gemeinverständlicher Form“ eine „Einführung“ allein „in die empirisch-pädagogische Forschung“ geben. Zumindest der „äußere[] Anstoß zur Herausgabe“ gleicht jedoch dem Baumanns. Meumanns Vorlesungen, welche „die Form des Vortrages“ beibehalten, sind nämlich zuerst vor „den Lehrervereinen zu Königsberg i. Pr., Frankfurt und Bremen gehalten“ worden (Meumann, 1907/1916, S. III, VII). Peters’ *Einführung* versucht ebenfalls, „eine systematische Darstellung der Probleme und Ergebnisse der wissenschaftlichen Pädagogik“ zu leisten, und zwar wie Meumann nach „psychologische[m] Gesichtspunkt“. Eine solche „wissenschaftliche Untersuchung pädagogischer Probleme“ solle wiederum stets „in glücklicher Verbindung mit

1 Zwei Ausnahmen von dieser Regel sind Cay von Brockdorff und Max Frischeisen-Köhler, die weder auf die Aufgaben einer Einführung noch auf deren Leserschaft eingehen. Von Brockdorffs Abhandlung erscheint jedoch in der Reihe „Der Bücherschatz des Lehrers: Wissenschaftliches Sammelwerk zur Vorbereitung und Weiterbildung“.

der pädagogischen und sozialen Praxis“ geschehen (Peters, 1916, S. VII). Auch Wagner zufolge muss der „größte[] Nachdruck auf die Erfassung der Pädagogik als Wissenschaft“ gelegt werden, und zwar gerade, wenn „der Lehrerbildung eine akademische Form“ gegeben werden soll. Im Gegensatz zu Meumann und Peters versteht Wagner jedoch unter einer wissenschaftlichen Pädagogik eine Pädagogik „im Sinne einer kulturwissenschaftlich orientierten Disziplin“, welche „die objektiven Werte der Kultur im Kinde“ zu „entwickel[n] und versenk[en]“ helfe (Wagner, [1926] I, S. IX–X).² Gerade weil eine solche „theoretische Vorbildung der Erzieher und Lehrer“ „zumeist noch einseitig“ sei, sieht auch Sturm

(...) seine erste Aufgabe darin, in die neue Erziehungswissenschaft *einzuführen*. Es [sein Buch] möchte einen Überblick über den Gesamtbereich der erziehungswissenschaftlichen Problematik bieten, zum Nachdenken über pädagogische Fragen anregen und auf die Hauptwerke der neuen Erziehungswissenschaft nachdrücklich hinweisen. (Sturm, 1927, S. V)

Die Erziehungswissenschaft, wie sie Sturm vertritt, wird „durch die wiedererstandene Philosophie des deutschen Idealismus“ bestimmt. Ausdrücklich erwähnt er u. a. Wilhelm Dilthey, Theodor Litt und Eduard Spranger (Sturm, 1927, S. V). Bei Hanselmann zeigt schließlich schon der Untertitel „Für Eltern, Lehrer, Anstaltserzieher, Jugendfürsorger, Richter und Ärzte“ die praktische Stoßrichtung seiner *Einführung* an, die „Uebersicht, Zusammenfassung und Führung“ in die „junge Wissenschaft“ der Heilpädagogik bieten will (Hanselmann, 1930, S. 9, 11).

Beschränkte man die Gattung nun allein darauf, „den Lehrer auf einem leichten und kurzen Wege in die Hallen“ der „Pädagogik einzuführen“ (Fröhlich, 1877, S. III), dann wären ‚Einführungen‘ natürlich mindestens so alt wie der Begriff ‚Pädagogik‘ selbst, der erstmals 1771 nachgewiesen werden kann (vgl. Roessler, 1978, S. 623–628). Denn solche „einfach[en], kurz[en] und faßlich[en]“ Darlegungen (Fröhlich, 1877, S. III) gibt es seit Ende des 18. Jahrhunderts zuhauf. 1780 gibt z. B. Isaak Iselin den *Grundriss der nöthigsten pädagogischen Kenntnisse für Väter, Lehrer und Hofmeister* heraus, 1796 erscheint die 1. Auflage von August Hermann Niemeyers erfolgreichen *Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*, die 1878 zum pädagogischen Klassiker erhoben werden (Rein, 1882/1884), oder wird 1835 der einflussreiche, von Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg herausgegebene *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* veröffentlicht, der 1907 die 7. Auflage erreicht (Richter, 1907). Neben ‚Grundriss‘, ‚Grundsätzen‘ oder ‚Wegweiser‘ werden auch Bezeichnungen wie ‚Einleitung‘ (Denzel, 1817), ‚Darstellung‘ (Rüegg, 1866), ‚Handbuch‘ (Scherr, 1839) oder ‚Leitfaden‘ (Droz, 1885) verwendet.³ In der zweiten Hälfte des 19. Jahr-

2 Zitate erfolgen ohne die Hervorhebungen des Originals.

3 Vgl. z. B. Baumgartner, 1890; Georgens & Deinhardt, 1861; Kern, 1873/1893; Kettiger, 1853; Koch, 1832; Ludwig, 1853; Schweitzer, 1833/1845; Wanjura, 1869; Wilmsen, 1815/1826; Wittstock, 1865; Ziller, 1856.

hunderts wird die ältere Variante ‚Wegweiser‘ dann auch mit der neuen Bezeichnung ‚Einführung‘ kombiniert: *Zugleich ein Wegweiser zur Einführung in die pädagogische, volksthümliche und classische Literatur* lautet der Untertitel der 1873 von J. G. Zeglin veröffentlichten *Praktischen Winke über die Fortbildung des Lehrers im Amte*.

Die Verbindung der Begriffe ‚Einführung‘ und ‚Pädagogik‘, die nach 1900 in Buchtiteln populär wird, setzt zum einen durchaus eine ehrwürdige Tradition fort. Zum anderen zeigt der Vergleich mit den Vorgängern aber auch, dass mit der neuen Bezeichnung zwei entscheidende Wechsel verbunden sind. Erstens propagieren viele der Einführungen eine wissenschaftliche Pädagogik.⁴ Das Aufkommen der neuen ‚Gattung‘ scheint mit einer neuen Auffassung von Pädagogik einherzugehen, die dank Beobachtung und Experiment oder ‚objektiver‘ Ableitungen eine wissenschaftliche Erziehungslehre zu begründen versucht. So kommen die ‚Einführungen in die Pädagogik‘ gleichzeitig mit der Kinder- und Jugendforschung, der experimentellen Pädagogik, der pädagogischen Psychologie und der sogenannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf.⁵ Im Gegensatz zu ihren Vorläufern im 18. und 19. Jahrhundert können die Einführungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts außerdem als wissenschaftlich gelten, weil sie nun überwiegend von Forschern verfasst werden, die an Universitäten lehren und von denen einige schon auf einen Lehrstuhl für Pädagogik berufen worden sind. Baumann ist in Göttingen Philosophieprofessor, Meumann hat eine Professur in Münster, Dürr einen Lehrstuhl für Philosophie, Psychologie und Pädagogik in Bern, Peters ist Professor für Philosophie, insbesondere Psychologie, und Pädagogik in Würzburg, Frischeisen-Köhler Ordinarius für Philosophie und Pädagogik in Halle, und Hanselmann wird ein Jahr nach der Publikation seiner *Einführung* auf eine Professur für Heilpädagogik in Zürich berufen. Die Verfasser der *Grundrisse*, *Grundsätze*, *Wegweiser* etc. des 19. Jahrhunderts sind hingegen, wie auf den Titelblättern hervorgehoben wird, zumeist ‚Praktiker‘ wie „Inspektor“ und „Oberschulrath“ (Denzel, 1817), „Prediger“ (Wilmsen, 1815/1826), „Seminar direktor und Erziehungs rath“ (Scherr, 1839), „Schulinspektor“ (Kettiger, 1853), „Gründer[] und Vorsteher[]“ einer „Heilpflege- und Erziehungsanstalt“ (Georgens & Deinhardt, 1861), „Regierungs- und Schulrath“ (Wanjura, 1869) oder Direktor eines Lehrerseminars (Rüegg, 1866; Baumgartner, 1890). Die neue Titelvariante setzt sich also just in dem Moment durch, in dem sich die akademische Institutionalisierung der Pädagogik allmählich zu vollziehen beginnt (vgl. z. B. Hofstetter & Schneuwly, 2011; Horn, 2003).⁶

Neben dieser ‚doppelten‘ Verwissenschaftlichung betrifft die zweite einschneidende Veränderung den Stellenwert der Didaktik. Die Vorläufer der Einführungen behandeln fast immer die Unterrichtslehre. So wird z. B. in der ‚Klassiker-Ausgabe‘ von Niemeyers

4 Baumann, 1890/1902, S. III; Frischeisen-Köhler, 1921, S. 14–17; Fröhlich, 1877; Meumann, 1907/1916; Peters, 1916, VII; Vogel, 1888/1903; Wagner, [1926].

5 Vgl. z. B. Criblez, 2010; Depaepe, 1993; Dudek, 1990; Herzog, 2005, S. 38–58; Oelkers, 1989, S. 176–227.

6 Diese ‚doppelte‘ Verwissenschaftlichung der Einführungen scheint übrigens keine pädagogische Eigenheit zu sein. Der Begriff ‚Einführung‘ taucht im Titel von wissenschaftlichen, von Akademikern verfassten Werken in anderen Disziplinen schon gut ein halbes Jahrhundert

Grundsätzen der „Unterrichtslehre und Didaktik“ neben der „Allgemeine[n] Einleitung“ und „Von der Organisation des Schulwesens“ ein eigener Band gewidmet (Rein, 1882/1884) oder erörtert der zweite Band von Diesterwegs *Wegweiser* „Das Besondere“ ausschließlich „die einzelnen Unterrichtsgegenstände“ (Richter, 1907 II, S. V). Hingegen sucht man Didaktik in der neuen ‚Gattung‘ ‚Einführung in die Pädagogik‘ meist vergebens. Dass die Unterrichtslehre um die Jahrhundertwende in den pädagogischen Einführungen keine Aufnahme mehr findet, mag ebenfalls mit der ‚Verwissenschaftlichung‘ der Einführungen zusammenhängen: Fachdidaktiken sind an deutschen Universitäten „vor 1945 zumeist gar nicht oder allenfalls durch einige wenige Lehraufträge vertreten“ (Horn, 2003, S. 16).

Die Entstehung der Gattung ‚Einführung in die Pädagogik‘ fällt somit in eine Zeit, in der sich überhaupt „die soziale Lage der pädagogischen Theorie“ gegenüber dem 19. Jahrhundert „grundlegend verändert“. Die Pädagogik wird nun nämlich „in ungeahnter Weise *gesellschaftlich* relevant“. So wird am Ende des 19. Jahrhunderts die Schulpflicht tatsächlich durchgesetzt, die Schuldauer verlängert, die Alphabetisierung der gesamten Bevölkerung erreicht und werden weiterführende Schulen sowie die Lehrerbildung systematisch ausgebaut. Eine „flächendeckende, zunehmend intensivierte *Verschulung* der Gesellschaft“ setzt ein (Oelkers, 1989, S. 6), die bis heute andauert. Im 20. Jahrhundert erfasst diese Bildungsexpansion gewissermaßen auch die Pädagogik selbst: „Prozesse der Binnendifferenzierung bestimmen spätestens seit den 60er Jahren die Entwicklung der Erziehungswissenschaft“ (Keiner, 1999, S. 49).

2. Einführungen in die Pädagogik zu Beginn des 21. Jahrhunderts

Von dieser anhaltenden „Binnendifferenzierung“ der Pädagogik legen nun auch die neuesten Einführungen Zeugnis ab. Hundert Jahre nach der ‚Geburt der Gattung‘ erscheinen etwa Einführungen in die allgemeine (Benner, 2012), differenzielle (Brinkmann, 2001), evolutionäre (Treml, 2004), integrative (Heimlich, 2003), interkulturelle (Auernheimer, 2005; Gogolin & Krüger-Potratz, 2010), libertäre (Klemm, 2011), politische (Böhnisch & Schröer, 2007), systemische (Arnold & Arnold-Haucky, 2009; Holtz, 2008; Hubrig & Herrmann, 2012) oder systemisch-konstruktivistische Pädagogik (Huschke-Rhein, 2003; Reich, 2010). Es kommen Einführungen in die Körperbehindertenpädagogik (Hedderich, 1999), die Hortpädagogik (Huppertz & Meier-Musahl, 1999), die Berufspädagogik (Arnold & Gonon, 2006), die Weiterbildung (Weisser, 2002), die pädagogische Psychologie (Wild & Gerber, 2006), die Musikpädagogik (Schatt, 2007), die Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Hillenbrand, 2008), die Hörgeschädigtenpädagogik (Leonhardt, 2010), die Erlebnispädagogik (Heckmair & Michl, 2012), die ästhetische Bildung (Dietrich, Krinninger & Schubert, 2012) oder die Bildungsforschung (Edel-

früher auf. Um 1850 erscheinen z.B. Einführungen in die Gynäkologie (Amann, 1861), in die Algebra der linearen Transformationen (Salmon, 1863) oder in das Studium der Zoologie (Claus, 1868).

mann, Schmidt & Tippelt, 2012) auf den Markt.⁷ Die fortschreitende Ausdifferenzierung des Fachs lässt sich auch daran ablesen, dass die klassische Verwendung eines Adjektivs in Verbindung mit Pädagogik oder der Gebrauch etablierter Bezeichnungen und festgefügtter Wendungen wie ‚Berufspädagogik‘ oder ‚pädagogischer Psychologie‘ nicht mehr auszureichen scheinen, um den unterschiedlichen Ansätzen und Aufgaben gerecht zu werden. So werden z.B. Einführungen in das pädagogische Denken und Handeln (Gerspach, 2000), die Unterrichtspsychologie (Rustemeyer, 2004), die Formen des pädagogischen Handelns (Prange & Strobel-Eisele, 2006), das Verstehen von Bildungssystemen (Fend, 2006), die pädagogische Hermeneutik (Rittelmeyer & Parmentier, 2006), die Theorie der Erwachsenenbildung (Nolda, 2008), die Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen (Müller & Schwabe, 2009), die Hermeneutik und Empirie als Konzept der pädagogischen Forschung (Schlömerkemper, 2010), das Bildungs- und Sozialmanagement (Böttcher & Merchel, 2010), die Pädagogik der besonderen Bedürfnisse (Schoemaker & Ricking, 2012) oder die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Koller, 2012b) verfasst.⁸

Auf diesen disziplinären Reichtum wird in den Vorworten und Einleitungen, den „Einführung[en] in die Einführung[en]“ (Kade et al., 2007, S. 11), in aller Regel nicht eingegangen. Nur selten heißt es in der Stichprobe von rund 70 Titeln selbstironisch und mit dem Unterton leiser Verzweiflung: „Wieder einmal erscheint eine Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Arnold & Gonon, 2006, S. 11). Wenn überhaupt, dann kommentieren die wenigen Einführungen in die Pädagogik oder die Erziehungswissenschaft *tout court* die Vielfalt der Disziplin. Mit Titeln wie „Ein verschlungenes Feld: Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft“ (Forneck & Wrana, 2003), Untertiteln wie „Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen“ (Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009) oder in ihren Vorworten tragen diese Einführungen der gesteigerten Komplexität des Fachs Rechnung: „Eine weitverbreitete, landläufige und vorwissenschaftliche Meinung setzt voraus, es gäbe *eine* Erziehungswissenschaft und Anliegen einer Einführung sollte es sein, die Grundlagen dieser Wissenschaft darzustellen“ (Lassahn, 2000, S. 7; vgl. Marotzki, Nohl & Ortlepp, 2006, S. 12–13).

Fast so selten wie die Vorworte und Einleitungen die Vielfalt der Pädagogik erörtern, finden sich Hinweise auf Sinn und Zweck der Einführung oder deren Leserschaft: Beides scheint sich vielmehr von selbst zu verstehen. Werden jedoch die Aufgaben

7 Neben ‚Einführung‘ werden heute nur noch selten andere Bezeichnungen wie ‚Grundwissen‘ (Gudjons, 2012; Kron, 2009) oder ‚Grundbegriffe‘ (Dörpinghaus & Uphoff, 2011; Kade et al., 2011; Koller, 2012a) verwendet.

8 Für weitere Einführungen siehe z.B. Aden-Grossmann, 2002; Adick, 2008; Allemann-Ghionda, 2004; Andresen, 2005; Bernhard, 2011; Böhnisch, 2010, 2012; Borst, 2011; Brake & Büchner, 2012; Bundschuh, 2010; Deckert-Peaceman, Dietrich & Stenger, 2010; Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger, 2009; Ellger-Rüttgardt, 2008; Fried, Dippelhofer-Stiem, Honig & Liegle, 2003; Haeblerlin, 2005; Hänsel & Schwager, 2003; Harney & Krüger, 2006; Herzog, 2005; Hof, 2009; Kade et al., 2007; Knoop & Schwab, 1999; Krüger & Rauschenbach, 2012; Löw, 2006; Oelkers, 2001; Opp, Kulig & Puhr, 2006; Reichenbach, 2007; Rendtorff, 2006; Wittpoth, 2009; Zierer, 2012; Zirfas, 2004.

einer Einführung beschrieben und das Zielpublikum genannt, so unterscheiden sich die neuesten Einführungen nicht von denen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts erschienen sind. Nach wie vor wollen die Einführungen „einen kurzen, prägnanten, den gegenwärtigen Erkenntnisstand resümierenden“ „Überblick“ (Fried et al., 2003, S. 9–10) über ihre jeweilige ‚Art‘ von Pädagogik bieten. Die „erste[n] Orientierung[en]“ (Löw, 2006, S. 9) richten sich dabei heute fast ausschließlich an „Studienanfängerinnen und Studienanfänger“ (Dörpinghaus et al., 2009, S. 11). Bei aller Betonung ihrer propädeutisch-akademischen Ausrichtung wird jedoch nach wie vor häufig hervorgehoben, dass sowohl die vertretene Pädagogik als auch die jeweilige Einführung „zu einer professionellen Berufsausübung (zukünftiger) Praktiker“ (Wild & Gerber, 2006, S. 9) beitrage: „Wer Erziehungswissenschaft studiert, tut dies in der Regel, weil er oder sie einen pädagogischen Beruf ergreifen möchte“ (Koller, 2012a, S. 10). Wie jedoch zu einer „enge[n] Vernetzung von Theorie und Praxis sachlich ausgewogen und kritisch-konstruktiv“ beigetragen werden soll (Bundschuh, 2010, S. 10), wird zumindest in den Vorworten und Einleitungen nur selten dargelegt. Vereinzelt wird darauf hingewiesen, dass die Einführungen weder „positive[s] Fach- und Faktenwissen“ vermittelten (Müller & Schwabe, 2009, S. 13) noch „rezeptförmige[] Handlungsanweisungen“ böten, sondern vielmehr die „Reflexionskompetenz“ erhöhten (Koller, 2012a, S. 15, 22).⁹

Dass sich das Fach ‚Pädagogik‘ „durch eine erstaunliche Breite und Vielfalt“ auszeichnet und „pädagogische[s] Wissen“ nur schon dadurch „[u]mstritten[]“ erscheint (Koller, 2012a, S. 9, 11), spielt in der untersuchten Auswahl im Grunde keine Rolle. Nur in Ausnahmefällen wird z. B. die immense Elastizität der verwendeten Begriffe erwähnt¹⁰ oder gar zum Untersuchungsgegenstand erhoben. Denn wenn pädagogische Termini „uneindeutig[e]“, „auslegungsbedürftige Chiffre[n]“ wären, „die *Uneindeutigkeit*“ der Begriffe der „*Vieldeutigkeit*“ historischer sozialer Realitäten entspräche (Kade et al., 2007, S. 11, 12), könnte nicht mühelos in eine bestimmte Pädagogik eingeführt werden, sondern müssten vielmehr die verschiedenen Formen und Funktionen der Begriffe, die „grundlegenden Argumente“ und „starke[n] Erwartung[en]“ (Oelkers, 2001, S. 11, 17) untersucht werden.¹¹

Ein Grund für das Desinteresse an solchen Fragen hängt vermutlich schlicht mit der didaktisch-praktischen Ausrichtung der ‚Gattung‘ selbst zusammen. So wird in den Vorworten und Einleitungen zuweilen betont, dass es „vermessen“ wäre, „eine komplette und detaillierte Analyse“ zu unternehmen (Hedderich, 1999, S. 9), oder dass Einführungen notgedrungen „Selektionen“ mit sich brächten (Raithel et al., 2009, S. 7).¹² Abgesehen davon, dass es im Wesen der Einführung liege, nur eine ‚beschränkte‘ Übersicht zu bieten, werden auch Auflagen wie „Seitenbeschränkung[en]“ (Rustemeyer, 2004, S. 10)

9 Vgl. Nohl, 2010, S. 9–10; Oelkers, 2001, S. 12.

10 Vgl. Benner, 2012, S. 5, 15–16; Nohl, 2010, S. 9–10, 13; Treml, 2004, S. 7; Zierer, 2012, S. 14.

11 Vgl. Forneck & Wrana, 2005, S. 7–10; Oelkers, 2001, S. 7–34.

12 Vgl. Dörpinghaus et al., 2009, S. 11; Peez, 2008, S. 12.

ins Feld geführt¹³ oder wird auf die Entwicklung der je eigenen ‚Spezialität‘ verwiesen. Denn dass „das vorhandene Wissen von höchst unterschiedlicher Form und Qualität ist“ (Fried et al., 2003, S. 8), trifft eben nicht nur auf die Disziplin insgesamt zu, sondern auch auf deren ‚Spezialgebiete‘. So wachse die Sekundärliteratur „explosionsartig“ an (Tremml, 2004, S. 16; vgl. Herzog, 2005, S. 9), und einzelne Fachgebiete wie z. B. die Kindheitsforschung seien zu einem eigenen, unübersichtlich „breite[n], heterogene[n], transdisziplinäre[n] und international vernetzte[n] Forschungsfeld“ geworden (Deckert-Peaceman et al., 2010, S. 9).¹⁴

Ein weiterer Grund dafür, dass Einleitungen und Vorworte nur selten auf die schillernde Vielfalt der Disziplin sowie auf Sinn und Zweck der Einführungen überhaupt eingehen, ist vermutlich, dass die Verantwortung dafür gewissermaßen an eine höhere Instanz delegiert wird. Die einzelnen Titel sind nämlich häufig Teil einer Reihe wie z. B. *Einführungstexte Erziehungswissenschaft* (UTB), *Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (Kohlhammer) oder *Grundwissen Erziehungswissenschaft* (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), die ihrerseits oft eine eigene ‚Reihenbeschreibung‘ haben.¹⁵ Was Aufgaben und Adressaten betrifft, so stimmen diese drei Reihen überein: Sie wollen „Studierende[n]“ und „Lehramtsstudierende[n]“ „eine Einführung in Geschichte, Grundbegriffe, theoretische Ansätze, Forschungsergebnisse, Institutionen, Arbeitsfelder, Berufsperspektiven (...) sowie d[ie] verschiedenen Studienschwerpunkte und Fachrichtungen geben“ (zit. n. Böttcher & Merchel, 2010, S. 5), wobei die „gut verständlichen Texte (...) auf neustem Stand der Forschung“ sind und sich „am Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft der DGfE“ (zit. n. Andresen, 2005, S. [2]) oder an „dem gewachsenen Ausdifferenzierungsprozess erziehungswissenschaftlicher Frage- und Problemstellungen“ orientieren (zit. n. Edelmann et al., 2012, S. [5]). Als Teil einer Reihe mit einer vorgegebenen Ausrichtung sind die einzelnen Einführungen also Teil eines größeren Ganzen, was bei UTB und Kohlhammer zusätzlich dadurch in Erinnerung gerufen wird, dass die bisher erschienenen und geplanten Titel aufgeführt werden.

An der Gattung ‚Einführungen in die Pädagogik‘ lässt sich also ebenfalls die fortschreitende Ausdifferenzierung der Disziplin studieren, die etwa für pädagogische Zeitschriften bereits systematisch erforscht wurde (Keiner, 1999) und sich auch an pädagogischen Lexika beobachten lässt (vgl. Lenzen & Rost, 1999, S. 2029–2031). Diese „Expansion“, „[d]ieser Pluralismus (um nicht das Wort Chaos zu gebrauchen)“ ist selbst wiederum schon Teil des „pädagogischen Grundwissens“ geworden (Gudjons, 2012, S. 20–21). Es gibt tatsächlich auch schon eine ‚Einführung hoch zwei‘: In der Einleitung zu *Differentielle Pädagogik: Eine Einführung* wird der „Differenzierungsprozess[] der Erziehungswissenschaft“ ausführlich beschrieben und werden „insgesamt 18 spe-

13 Vgl. Allemann-Ghionda, 2004, S. 14; Nolda, 2008, S. 9.

14 Vgl. Andresen, 2005, S. 10; Hillenbrand, 2008, S. 12; Leonhardt, 2010, S. 8; Rendtorff, 2006, S. 7, 8; Wild & Gerber, 2006, S. 9.

15 Wichtige Verlage und Verlagsreihen in der Stichprobe sind Kohlhammer mit 18 Titeln, UTB mit 17 Titeln, Wissenschaftliche Buchgesellschaft mit 8 Titeln und Beltz mit 8 Titeln.

zielle Pädagogiken in horizontalem Verständnis und alphabetischer Reihenfolge“ vorgestellt (Brinkmann, 2001, S. 7, 9), darunter z. B. Elementar-, Erlebnis-, Freizeit-, Friedens-, Gesundheits-, Heil- und Heimpädagogik.

3. Fazit

Für die meisten pädagogischen Einführungen heute ist die verwirrende Vielfalt der Disziplin nicht weiter der Rede wert. Dieses obstinate ‚Schweigen‘ unterscheidet heutige Einführungen von den Anfängen der Gattung. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird den Vorgängern nämlich gerade gerne vorgeworfen, nichts als ein großes Durcheinander produziert zu haben. So fänden sich in der pädagogischen Literatur „ganz verschiedene Gedankengebäude, vielfach mit unbewiesenen Behauptungen (...); dadurch kann man nur verworren, nicht aber klarer im Geiste werden“: „Fast jeder Pädagog oder jeder pädagogische Schriftsteller verfolgt (...) ein anderes Princip, wenn er überhaupt ein solches streng durchführt“ (Fröhlich, 1877, S. IV, V).¹⁶ Vor hundert Jahren hoffte man noch, dass sich dank der Wissenschaft diese Verwirrung lichte. Die pädagogischen Einführungen scheinen sich also gerade zu dem Zeitpunkt auf eine ‚einheitliche‘ Wissenschaft stützen zu wollen, in dem sich die Wissenschaft selbst davon zu verabschieden anfängt. So verstärkt sich just um die Jahrhundertwende eine „naturwissenschaftliche Selbstreflexion“, die „zu hinterfragen“ beginnt, „ob das Geschäft der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung einer einzigen Methode subsumiert werden könne“: Es kündigen sich „Brüche und unreduzierbare Vielfalten“ an (Rheinberger, 2007, S. 28). Die ganz unterschiedlichen Ausrichtungen der pädagogischen Einführungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts führen aber vor Augen, dass es außer dem je allein geträumten Traum „eines überindividuellen wissenschaftlichen Gemeingeistes“ (Dürr, 1908, S. VII), der Einheit schaffen sollte, schon damals tatsächlich kein geschlossenes Programm oder gar eine disziplinäre Identität gab. So trifft Baumanns Resümee der Bemühungen seiner Vorgänger: „Verschiedenheit der Ansichten besteht über das Ziel“, samt der von ihm festgestellten „Mannigfaltigkeit von Methoden“, ebenfalls auf die Geburtsstunde der Gattung ‚Einführung in die Pädagogik‘ selbst zu (Baumann, 1890/1902, S. 1). Wenn man daher die pädagogischen Einführungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts als die ‚Erben‘ der Einführungen des frühen 20. Jahrhunderts versteht, lässt sich keine grundlegende Veränderung feststellen, sondern allein eine „zunehmende Verselbständigung von thematisch gebundenen Kommunikationszusammenhängen“ (Keiner, 1999, S. 63) beobachten. Diese Ausdifferenzierung muss dann „nicht notwendig als Verlust von Einheit, Fragmentierung und Parochialisierung der Erziehungswissenschaft hinein in die ‚post-moderne‘ Beliebbarkeit interpretiert werden“ (Keiner, 1999, S. 187). Dass es nicht „sicher“ ist, ob es den pädagogischen „Mainstream überhaupt gibt“ (Reichenbach, 2007, S. 12), kann nämlich gerade auch Zeichen einer robusten wissenschaftlichen ‚Gesund-

¹⁶ Vgl. Baumann, 1890/1902, S. IV; Dürr, 1908, S. 1–16; Meumann, 1907/1916, S. IV–VI; Wagner, [1926] I, S. VII.

heit‘ sein. Wenn in den pädagogischen Einführungen also kaum mehr Aufhebens über die verwirrende Fülle der Disziplin gemacht wird, kann es auch schlicht daran liegen, dass diese sich von selbst versteht, ihre Erwähnung also banal und obsolet geworden ist.

Literatur

- Aden-Grossmann, W. (2002). *Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Allemann-Ghionda, C. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Amann, J. (1861). *Die gynäkologische Untersuchung mit diagnostischen Anhaltspunkten für praktische Ärzte und Studierende der Medizin zur Einführung in die Gynäkologie*. München: Giel.
- Andresen, S. (2005). *Einführung in die Jugendforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Arnold, R., & Arnold-Haucky, B. (2009). *Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R., & Gonon, P. (2006). *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen/Bloomfield Hills: Budrich.
- Auernheimer, G. (2005). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (5. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bahmer, L. (2009). Vorwort, Nachwort. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, 9. Bd. (Sp. 1233–1244). Tübingen: Niemeyer.
- Baumann, J. (1890/1902). *Einführung in die Pädagogik, Geschichte der pädagogischen Theorien. Allgemeine Pädagogik (pädagogische Psychologie)* (2. Aufl.). Leipzig: Veit.
- Baumgartner, H. (1890). *Leitfaden der Unterrichtslehre, besonders für Lehrer und die es werden wollen. Dazu als Anhang: Abriss der Denklehre*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (7. Aufl.). Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Bernhard, A. (2011). *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (4. verbess. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Böhnisch, L. (2010). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung* (4. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Böhnisch, L. (2012). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung* (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Böhnisch, L., & Schröer, W. (2007). *Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- Borst, E. (2011). *Theorie der Bildung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Böttcher, W., & Merchel, J. (2010). *Einführung in das Bildungs- und Sozialmanagement*. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Brake, A., & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brinkmann, W. (Hrsg.) (2001). *Differentielle Pädagogik. Eine Einführung*. Donauwörth: Auer.
- Bundschuh, K. (2010). *Allgemeine Heilpädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Claus, C. (1868). *Grundzüge der Zoologie zum Gebrauche an Universitäten und höhern Lehranstalten. Leitfaden zur Einführung in das wissenschaftliche Studium der Zoologie*. Marburg/Leipzig: Elwert.

- Criblez, L. (2010). Experimentelle Didaktik: Aspiration und „Scheitern“ eines wissenschaftlichen Programms anfangs des 20. Jahrhunderts. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), *Grenzen der Didaktik* (S. 61–78). Bern: Haupt.
- Deckert-Peaceman, H., Dietrich, C., & Stenger, U. (2010). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Denzel, B. G. (1817). *Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer*, 1. Bd. (2. Aufl.). Stuttgart: Meßler.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim/Leuven: Deutscher Studien Verlag/Leuven University Press.
- Dietrich, C., Krinninger, D., & Schubert, V. (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., & Wigger, L. (2009). *Einführung in die Theorie der Bildung* (3. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dörpinghaus, A., & Uphoff, I. K. (2011). *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Droz, N. (1885). *Der bürgerliche Unterricht. Leitfaden für den Gebrauch der obern Primarschulklassen, Sekundarschulen, Fortbildungsschulen und der jungen Bürger*. Lausanne: Lebet.
- Dudek, P. (1990). *Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890–1933*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dürr, E. (1908). *Einführung in die Pädagogik*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Edelmann, D., Schmidt, J., & Tippelt, R. (2012). *Einführung in die Bildungsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*. München/Basel: Reinhardt.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forneck, H. J., & Wrana, D. (2003). *Ein verschlungenes Feld. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Forneck, H. J., & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fried, L., Dippelhofer-Stiem, B., Honig, M.-S., & Liegle, L. (2003). *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Frischeisen-Köhler, M. (1921). *Bildung und Weltanschauung. Eine Einführung in die pädagogischen Theorien*. Charlottenburg: Mundus.
- Fröhlich, G. (1877). *Die Erziehungsschule. Zugleich eine Einführung in die wissenschaftliche Pädagogik. Gekrönte Preisschrift*. Eisenach: Bacmeister.
- Georgens, J. D., & Deinhardt, H. (1861). *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Zwölf Vorträge zur Einleitung und Begründung einer heilpädagogischen Gesamtwissenschaft*. Leipzig: Fleischer.
- Gerspach, M. (2000). *Einführung in pädagogisches Denken und Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (2., durchges. Aufl.). Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Gudjons, H. (2012). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch* (11. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haerberlin, U. (2005). *Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin*. Bern: Haupt.
- Hänsel, D., & Schwager, H. J. (2003). *Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hanselmann, H. (1930). *Einführung in die Heilpädagogik. Praktischer Teil. Für Eltern, Lehrer, Anstaltserzieher, Jugendfürsorger, Richter und Ärzte*. Erlenbach/Leipzig: Rotapfel.

- Harney, K., & Krüger, H.-H. (2006). *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (3. Aufl.). Opladen/Bloomfield Hills: Budrich.
- Heckmair, B., & Michl, W. (2012). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik* (7. Aufl.). München/Basel: Reinhardt.
- Hedderich, I. (1999). *Einführung in die Körperbehindertenpädagogik*. München/Basel: Reinhardt.
- Heimlich, U. (2003). *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, W. (2005). *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4. Aufl.). München/Basel: Reinhardt.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Hrsg.) (2011). *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: hep.
- Holtz, K. L. (2008). *Einführung in die systemische Pädagogik*. Heidelberg: Auer.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hubrig, C., & Herrmann, P. (2012). *Einführung in die systemische Schulpädagogik*. Heidelberg: Auer.
- Huppertz, N., & Meier-Musahl, R. (1999). *Hortpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Oberried: PAIS.
- Huschke-Rhein, R. (2003). *Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Iselin, I. (Hrsg.) (1780). *Grundriss der nöthigsten pädagogischen Kenntnisse für Väter, Lehrer und Hofmeister*. Basel: Flick.
- Kade, J., Helsper, W., Lüders, C., Egloff, B., Radtke, F.-O., & Thole, W. (Hrsg.) (2011). *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kern, H. (1873/1893). *Grundriss der Pädagogik* (5. Aufl.). Berlin: Weidmann.
- Kettiger, J. (1853). *Wegweiser für schweizerische Volksschullehrer. Darlegung von Umfang, Richtung und Ziel des Unterrichts und Vertheilung des Lehrstoffes auf die Schulzeit*. Liestal: Lüdlin und Müller.
- Klemm, U. (2011). *Libertäre Pädagogik. Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Knoop, K., & Schwab, M. (1999). *Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten* (4. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Koch, C. (1832). *Pädagogik und Katechetik. Grundsätze der Erziehung, des Unterrichts und ihrer Geschichte nach Niemeyer und Ruhkopf; ergänzend, abkürzend, berichtend ohne Polemik*. Marburg: Elwert.
- Koller, H.-Ch. (2012a). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-Ch. (2012b). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kron, F. W. (2009). *Grundwissen Pädagogik* (7. Aufl.). München/Basel: Reinhardt.
- Krüger, H.-H., & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2012). *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens* (5. Aufl.). Opladen/Toronto: Budrich.
- Lassahn, R. (2000). *Einführung in die Pädagogik* (9. Aufl.). Heidelberg/Wiesbaden: Quelle & Meyer.

- Lenzen, D., & Rost, F. (1999). Die Fachlexikographie der Pädagogik/Erziehungswissenschaft: eine Übersicht. In L. Hoffmann, H. Kalverkämpfer & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Fachsprachen*, 2. Bd. (S. 2013–2036). Berlin/New York: de Gruyter.
- Leonhardt, A. (2010). *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik* (3. Aufl.). München/Basel: Reinhardt.
- Löw, M. (2006). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung* (2. Aufl.). Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Ludwig, J. L. (1853). *Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogen von Locke an bis auf die gegenwärtige Zeit nach ihrem Wesen und Verhältnisse, zur Förderung gründlicher Kenntniss der Pädagogik für Erzieher und Lehrer in Kirche und Schule dargestellt* (3 Bde.). Bayreuth: Grau.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M., & Ortlepp, W. (2006). *Einführung in die Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Meumann, E. (1907/1916). *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*, 1. Bd. (2. Aufl.). Leipzig: Engelmann.
- Müller, B., & Schwabe, M. (2009). *Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen. Ethnographische Erkundungen zur Einführung in die Hilfen zur Erziehung*. Weinheim/München: Juventa.
- Niemeyer, A. H. (1796). *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*. Halle: Waisenhaus-Buchhandlung.
- Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J. (1989). *Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Opp, G., Kulig, W., & Puhr, K. (2006). *Einführung in die Sonderpädagogik* (2. Aufl.). Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Peez, G. (2008). *Einführung in die Kunstpädagogik* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Peters, W. (1916). *Einführung in die Pädagogik auf psychologischer Grundlage*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Raithel, J., Dollinger, B., & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rein, W. (Hrsg.) (1882/1884). *A. H. Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (3 Bde., 2. Aufl.). Langensalza: Beyer.
- Rendtorff, B. (2006). *Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberger, H.-J. (2007). *Historische Epistemologie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Richter, K. (1907). *Adolf Diesterwegs Pädagogik. Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (2 Bde., 7. Aufl.). Frankfurt a. M./Berlin: Diesterweg.
- Rittelmeyer, C., & Parmentier, M. (2006). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roessler, W. (1978). Pädagogik. In O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, 4. Bd. (S. 623–647). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Rüegg, H. R. (1866). *Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. Ein Handbuch für Lehramtskandidaten, Volksschullehrer und Erzieher*. Bern: Dalp.
- Rustemeyer, R. (2004). *Einführung in die Unterrichtspsychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Salmon, G. (1863). *Vorlesungen zur Einführung in die Algebra der linearen Transformationen*. Leipzig: Teubner.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scherr, J. Th. (1839). *Leichtfassliches Handbuch der Pädagogik für Lehrer, gebildete Eltern und Schulfreunde*, 1. Bd. Zürich: Orell Füssli.
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schomaker, C., & Ricking, H. (2012). *Sonderpädagogik in Modulen. Einführung in die Pädagogik der besonderen Bedürfnisse* (2 Bde.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schweitzer, E. L. (1833/1845). *Methodik für Elementarlehrer oder Wegweiser auf den Unterrichtsfeldern der Volksschule* (2. Aufl.). Leipzig: Hentze.
- Sturm, K. F. (1927). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Osterwieck: Zickfeldt.
- Treml, A. K. (2004). *Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vogel, A. (1888/1903). *Die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Systeme der Pädagogik. (Locke, Kant, Hegel, Schleiermacher, Herbart, Beneke.) Zur Einführung in das Verständnis der wissenschaftlichen Pädagogik* (3. Aufl.). Langensalza: Greßler.
- von Brockdorff, [C.] (1912). *Die Philosophie in der Pädagogik. Eine Einführungsschrift*. Osterwieck/Leipzig: Zickfeldt.
- Wagner, J. ([1926]). *Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft* (2 Bde.). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Wanjura, G. (1869). *Carl Barthel's Schul-Pädagogik. Ein Handbuch für angehende Schullehrer und Schulrevisoren* (4. Aufl.). Breslau: Günther.
- Weisser, J. (2002). *Einführung in die Weiterbildung. Eine problemorientierte, erziehungswissenschaftliche Perspektive*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wild, E., & Gerber, J. (2006). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Wilmsen, F. P. (1815/1826). *Die Unterrichtskunst. Ein Wegweiser für Unkundige, zunächst für angehende Lehrer in Elementarschulen* (2. Aufl.). Berlin: Amelang.
- Wittpoth, J. (2009). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Wittstock, A. (1865). *Encyclopädie der Pädagogik im Grundriss. Zum Gebrauche bei Vorlesungen und zum Selbststudium*. Heidelberg: Bassermann.
- Zeglin, J. G. (1873/1896). *Praktische Winke über die Fortbildung des Lehrers im Amte. Zugleich ein Wegweiser zur Einführung in die pädagogische, volksthümliche und classische Literatur* (3. Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann.
- Zierer, K. (2012). *Conditio Humana. Eine Einführung in pädagogisches Denken und Handeln* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ziller, T. (1856). *Einleitung in die allgemeine Pädagogik*. Leipzig: Teubner.
- Zirfas, J. (2004). *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Patrick Bühler, Pädagogische Hochschule FHNW, Obere Sternengasse 7,
Postfach 1360, 4502 Solothurn, Schweiz
E-Mail: patrick.buehler@fhnw.ch

Michael Geiss

Die angemessene Form

Abstraktion und die Suche nach einem pädagogischen Kalkül¹

*Da gewiß noch $xz=0$ gilt,
erfolgt die Anfrage ‚selbst?‘ an AMO.
Graf, 1971, S. 28*

Eher durch die Hintertür als auf der großen Bühne hat der Formalismus in der akademischen Pädagogik an Boden gewonnen. Das ist erstaunlich angesichts der langen disziplinären Orientierung an Erziehungswirklichkeit oder Lebenswelt. Und es könnte, gemessen am Scheitern der frühen Vertreter, leicht übersehen werden: Sowohl die Kybernetik als auch die deutsche Systemtheorie sind nie zum einigenden Universalansatz der Pädagogik geworden, so gern viele ihrer Vertreter das auch gesehen hätten. Dennoch hat sich die abstrakte, von Kontexten absehbende Rede in der Erziehungswissenschaft auf nahezu allen Feldern durchgesetzt.

Mittlerweile ist die Historisierung der radikal formalistischen Ansätze in vollem Gange. Eine zwar gerade noch überschaubare, aber stetig wachsende Zahl an Sammelbänden, Einzelaufsätzen und Monografien widmet sich derzeit den Entstehungs- und Untergangskontexten von Kybernetik und Systemtheorie, die beide für sich beanspruchten, durch Formalisierung eine „Brücke“ (Frank, 1962) zwischen den Wissenschaften zu bauen. Erste Untersuchungen arbeiten auch die entsprechenden pädagogischen Entwicklungen auf (Oelkers, 2008; Aumann, 2009; Prange, 2009; Tenorth, 2012; Geiss & Oelkers, 2012; Rieger-Ladich, 2013).

Der kleine Kreis von vergessenen kybernetischen Pädagogen und die anhaltende, wenn auch abnehmende Rezeption der Systemtheorie vor allem Niklas Luhmanns waren Momente disziplinärer Sinnstiftung. Das historische Interesse an den beiden Entwicklungssträngen zeigt, dass hier ein Problem verhandelt wurde, das uns heute mehr denn je betrifft. Die These, die ich im Folgenden plausibilisieren möchte, lautet, dass der Formalismus in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein Identifikationsangebot bot, als Metatheorien bereits keinen Zusammenhang mehr zu stiften vermochten.

Die Bestimmung von gemeinsamen Bezugspunkten wurde durch die Formalisierung erziehungswissenschaftlicher Gegenstände aber eher erschwert als erleichtert. Dieses Problem ließe sich zwar auch an der empirischen Bildungsforschung nachvollziehen.²

1 Ich danke Philipp Eigenmann, Philipp Gonon, Stefan Kessler und Jürgen Oelkers für ihre kritischen Rückmeldungen zu diesem Artikel.

2 Siehe zur (Früh-)Geschichte der empirischen Erziehungswissenschaft die Aufsätze im Sammelband von Ritzi & Wiegmann (2010) und die Arbeit von Caroline Hopf (2004). In diesem

Doch ist der „Verlust der Erfahrungshaltigkeit des ‚Wissens‘“ (Kogge, 2012) nicht auf dieses disziplinäre Segment mit seinem strengen Methodologismus beschränkt. Vielmehr ist er Teil einer Entwicklung, die weit über die Pädagogik hinausweist.³

Im Folgenden wird es nicht primär um die pädagogische Rezeption von Systemtheorie und Kybernetik gehen, die hinreichend aufgearbeitet ist. Auch liefert die Darstellung keine Genealogie des formalistischen Denkens, die in den Bezugnahmen deutlich differenzierter hätte ausfallen müssen. Vielmehr möchte ich anhand der beiden Stränge nachvollziehen, worin für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft die Attraktivität des Formalismus bestand. Diese lag weniger in der ausgefeilten Theoriearchitektur als im nicht mehr zu steigernden Abstraktionsgrad der Ansätze, der sie auf alles anwendbar erscheinen ließ. Das Problem einer angemessenen Darstellung von Erziehung und Bildung stellt sich also, so wird zu zeigen sein, nicht allein für die Arbeit mit hochaggregierten Daten.

In der kurzen Phase der kybernetischen Pädagogik, im Programmierten Unterricht, der Sprachlaboreuphorie und der Rezeption der Systemtheorie werden die angesprochenen Verschiebungen unmittelbar ersichtlich. In einem ersten Schritt wird deshalb der radikale Formalismus anhand weniger früher Versuche aus den 1920er-Jahren und der Kybernetik nachgezeichnet (I). Anschließend stehen die Systemtheorie Luhmanns und ihre pädagogische Ausdeutung im Zentrum (II). Zuletzt soll eine Perspektive umrissen werden, mit der sich zwar keine Identität des Fachs begründen lässt, die aber dazu dienen könnte, sich wieder stärker gemeinsamen Themen zuzuwenden. Nicht Methoden oder Theorien erleichtern primär die binnendisziplinäre Verständigung, sondern der Fokus auf gemeinsam zu erforschende Gegenstände und die Frage nach der „Angemessenheit“ der Zugänge (III).

I. Radikale Zergliederung

Im Oktober 1973 traf sich in Paderborn eine Gruppe von Fachleuten, um sich über „Fortschritte – Forderungen – Vorsätze“ der kybernetischen Pädagogik auszutauschen. Initiiert worden war die Veranstaltung durch Helmar Frank, von Beginn an ständiger Beiträger und dann auch Mitherausgeber der *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft*, und Brigitte Sibylle Meder, die mit Frank bereits eine *Einführung in die kybernetische Pädagogik* (1971) veröffentlicht hatte.⁴

Zusammenhang wäre dann auch die „Abstraktheit der Empirie“ systematisch zu erörtern. Vgl. dazu Casale, 2011.

3 Grundsätzlich zum historischen Wandel wissenschaftlicher Tugenden und Objektivitätsverständnisse Daston & Galison, 2007.

4 Zum Diskutantenkreis gehörten weitere Frauen, wenn auch die männlichen Teilnehmer deutlich überwogen. Neben „Prof.“ und „Dr.“ war der „Dipl.-Ing.“ der am häufigsten aufgeführte Namenszusatz (vgl. Lobin, 1975, S. 180–181).

In der Arbeitsgruppe wurde das kybernetische Konzept der Rückkopplung⁵ gleich praktisch angewendet. Die Mitglieder setzten ihre Zusammenkünfte im Vierteljahrestakt fort, die Beiträge und Werkstattgespräche wurden protokolliert und die Mitschriften von den Autoren auf der Grundlage der Diskussionen überarbeitet.⁶ Dieses Verfahren von Wissenschaft als Prozess legten die Veranstalter mit eigenen kleinen Publikationen offen, welche die Positionen auch einem breiteren Publikum zugänglich machen sollten (Lobin, 1975, S. 5).

Das Bändchen enthielt kaum durchkomponierte Texte, sondern zahlreiche Säulendiagramme, Stamm- und Reihenfolgenbäume, Formeln, einzelne Punkt- sowie raumnehmende Prozessdiagramme, mit denen algorithmisierte Unterrichtsabläufe veranschaulicht werden sollten. Normgerecht und technisch perfekt gezeichnete *Flow Charts* stehen neben Diagrammen, in denen „0“ und „1“ von Hand eingetragen wurden (siehe für Letzteres Abb. 1). Diejenigen Passagen, die im Fließtext gehalten sind, erläutern häufig entweder das grafisch bzw. in Formeln bereits Gezeigte oder verknüpfen die Darstellungen untereinander.

Auch die allgemeine Kybernetik organisierte sich von Beginn an über Werkstattgespräche, Arbeitsgruppen und Veröffentlichungen, die einen *work in progress* anzeigen sollten. Schon die Ergebnisse der amerikanischen *Macy Conferences*, die zwischen 1946 und 1953 insgesamt zehn Mal fast immer in New York stattfanden und an denen neben dem Mathematiker Norbert Wiener auch die Anthropologin Margaret Mead und ihr Mann, der Sozialwissenschaftler Gregory Bateson, oder der Physiker Heinz von Foerster teilnahmen, wurden laufend publiziert: „to capture a fragment of the group interchange in all its evanescence“ (von Foerster, Mead & Teuber, 1952/2003, S. 341). Diskutiert wurden vollkommen disparate Gegenstände wie die Rolle des Humors in der menschlichen Kommunikation (Gregory Bateson, 1952), das Problem des automatischen Schachspiels (W. Ross Ashby, 1952) oder Rückkopplungsmechanismen in der Zellbiologie (Henry Quastler, 1952) (vgl. Pias, 2003).

So formal abstrakt und technikorientiert die Kybernetik war, so politisch war ihr Kontext. Sie war als Kriegswissenschaft in den 1940er-Jahren entstanden und spielte eine zentrale Rolle in der Automation der Flugabwehr unter Norbert Wiener am zu dieser Zeit noch nicht sonderlich renommierten *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Ihr lag eine Sozialepistemologie zugrunde, die von der „Undurchsichtigkeit des anderen“ (Galison, 2001, S. 465) ausging – ein Gedanke, der für die Sozialwissenschaften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch von großer Bedeutung sein

5 Zur Definition des kybernetischen Ansatzes wird in der Literatur häufig auf den Untertitel des Grundlagenwerks von Norbert Wiener (1948) verwiesen, der tatsächlich gut dessen breiten Radius beschreibt: „Communication and Control in the Animal and the Machine“. Vgl. zur Kybernetik als „formal-syntaktisch zu beschreibende Matritze für Verschaltungen“ bzw. als „Schaltkreis“ oder „Relaisstation“ Grizelj, 2011, S. 119. Siehe hingegen zu den Schwierigkeiten einer historiografischen Bestimmung der wissenschaftlichen Kybernetik Aumann, 2009, S. 33–86.

6 Es folgten bis 1980 noch drei weitere Bände, die insgesamt 17 Werkstattgespräche dokumentieren.

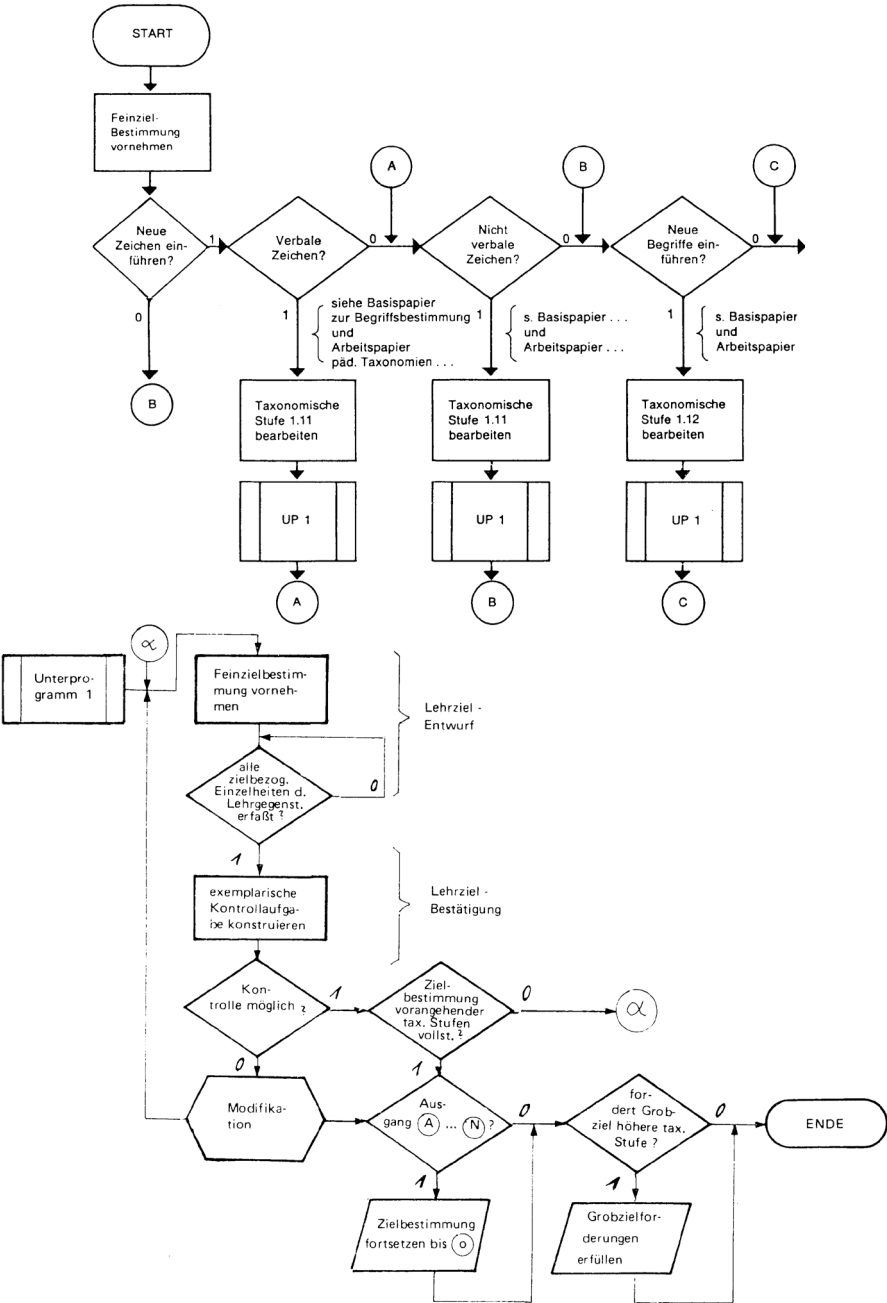


Abb. 1: Algorithmus zur taxonomisch differenzierten Lehrzielfindung (von Werner Lahn).
Vgl. Lobin, 1987, S. 87

sollte. Die frühe Kybernetik zielte auf eine „Mathematisierung des Krieges“, was umgekehrt zur Entwicklung einer praxisnahen Mathematik in den USA beitrug (Bluma, 2005, S. 72–88).⁷

Die einzelnen Zusammenkünfte der *Macy Conferences* liefen unter großzügig gewählten Titeln. Die erwähnten Beispiele entstammen allesamt einer Konferenz, die dem Thema Lernen und Wahrnehmen gewidmet war. Keine der *Macy Conferences* richtete sich explizit auf pädagogische Themen im engeren Sinne (Vermittlung, Erziehung oder Bildung) aus.

Das sah in der deutschsprachigen Rezeption der kybernetischen Debatten anders aus. Zumindest in dem „Netzwerk“ (Aumann, 2009, S. 315–364) der Herausgeber, Autorinnen und Autoren rund um die *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft*, großteils keine eigentlichen Erziehungswissenschaftler, war die pädagogische Ambition unmittelbar ersichtlich. Zwar fanden in die publizistischen Organe der Gruppe auch literaturwissenschaftliche oder informationstheoretische Überlegungen Eingang. Bis heute widmet sich in den noch immer erscheinenden *Grundlagenstudien* ein beträchtlicher Teil der Artikel aber erziehungswissenschaftlichen Gegenständen.

Die Kybernetik ist als „imaginärer Standort“ bezeichnet worden, der „eine neue, nach wie vor aktuelle Art von Erkenntnis hervorbringt“ (Hörl & Hagner, 2008, S. 8). Diese Prämisse teilen die vorliegenden Ausführungen. Für die pädagogische Rezeption bzw. Ambition der Kybernetik sind aber, anders als die Kulturgeschichte einer „Transformation des Humanen“ (ebd.) nahelegt, weniger die anthropologischen als vielmehr die epistemologischen Verschiebungen zentral. Die *Grundlagenstudien* hatten und haben einen vielsagenden Untertitel, der das eigentliche Projekt anzeigt. Sie firmierten auch als *Internationale Zeitschrift für Modellierung und Mathematisierung in den Humanwissenschaften* und waren auf die abstrakte Bestimmung vollkommen heterogener Gegenstände angelegt. Wenn das eigentliche Pathos der Kybernetiker sich aus der Überwindung einer für überkommen geglaubten Anthropologie speiste, rührte der Überlegenheitsgestus, mit dem die Techniker sich auf alle Felder der Geistes- und Sozialwissenschaften begaben, von ihrem Glauben an die Möglichkeit der Formalisierung her.

Versuche einer von den konkreten Inhalten absehbenden, radikalen Formalisierung pädagogischer Zusammenhänge hat es schon früher gegeben, doch gestaltete sich hier das Verhältnis von Argumentation und Darstellung noch zugunsten des Textes. So entwickelte Rudolf Lochner bereits in den 1920er-Jahren ein „Soziogramm der Schulklasse“ und begründete den formalen Abstraktionsgrad seiner Überlegungen mit den eigenen Ansprüchen an die Exaktheit der Darstellung (Lochner, 1927a). Lochner verwies als Vorbild für seine Schematisierungsversuche auf die Ansätze William Sterns sowie auf die seinerzeit entstehende und etwa durch Emile Durkheim heftig kritisierte

7 Nach 1945 drückten sich in den kybernetischen Utopien aber genau die Erfahrungen der jüngsten Geschichte aus. Für Norbert Wiener war der breit gebildete Ingenieur die Antwort auf die Schrecken der Vergangenheit (Hagner, 2008, S. 46–50). In der DDR scheint die Kybernetik gerade für reformorientierte Kreise von besonderer Bedeutung gewesen zu sein; eine abschließende Beurteilung ist aber schwierig (Segal, 2004, S. 247–248).

Formale Soziologie, zu der neben Georg Simmel auch Alfred Vierkant und Leopold von Wiese gezählt wurden.

Die Formale Soziologie setzte als gemeinsamen Ausgangspunkt der theoretischen Anstrengungen die soziale Wechselwirkung. Ansonsten wurden unter dem Label sehr unterschiedliche Autoren versammelt. Georg Simmel vermied in einem programmatischen Überblick grafische Darstellungen und schöpfte auch sonst lieber aus dem Reichtum menschlicher Erfahrungen (Simmel, 1917, S. 50–71). Leopold von Wiese fasste die Gestalt sozialer Beziehungen in einer Formel zusammen (Häußling, 2010, S. 242), verzichtete aber in der zweiten Auflage seiner *Allgemeinen Soziologie* auf die ausklappbare „Tafel der menschlichen Beziehungen in soziologischer Betrachtung“ (von Wiese, 1924), da „sie in Wahrheit nur eine ergänzende Übersicht geben sollte“ und es ihm nicht „in erster Linie auf sie angekommen wäre“ (von Wiese, 1933/1966, S. viii). Die Unterscheidung von formaler und materialer Soziologie lehnte von Wiese ab, sympathisierte aber mit Simmels Verständnis der „Soziologie als Lehre von den Formen der Vergesellschaftung“ (von Wiese, 1933/1966, S. 11–13). Alfred Vierkant, der neben Erdkunde und Philosophie Physik und Mathematik studiert hatte, sah in der formalen Soziologie hingegen eine Art Mathematik für die Geisteswissenschaften (Vierkant, 1923, S. 18).

Lochner schloss also hier an. In seiner soziografischen Skizze kommt er noch gänzlich ohne Zeichnungen aus. Vielmehr liefert er einzig einen Fragenkatalog, der es ermöglichen sollte, dass „der schlichteste Landlehrer“ zur Erforschung der Schulklasse etwas beitragen könne (Lochner, 1927a, S. 181). Lochner setzte in seiner im selben Jahr vorgelegten Monografie zur „Deskriptiven Pädagogik“ – in die die Textpassagen zur Vermessung der Schulklasse ebenfalls Eingang fanden – das Programm aber auch grafisch um. In seinen Versuchen, die pädagogische Form sozialer Wechselwirkungen möglichst allgemein zu fassen, werden nun tatsächlich vereinzelt Pfeildiagramme eingesetzt.⁸



Während Lochner noch mit den Möglichkeiten der abstrakten Fassung von Unterrichts- und Erziehungsverhältnissen rang und sich dann in der sudetendeutschen völkischen Bewegung ausgesprochen material verortete (Kasper, 2006; Weger, 2010, S. 372–376), fand in den USA bereits eine heftige Diskussion der Umgestaltung des Bildungswesens nach den Prinzipien des *Scientific Management* statt, die sich auf den konkreten Unterricht genauso bezog wie auf die Schulaufsicht. Bis in die populären Zeitschriften hinein wurden die Ansätze des Ingenieurs Frederick W. Taylor diskutiert, der auf der Grundlage von Arbeitsstudien die jeweiligen Abläufe in Kleinsteinheiten zerlegte, zeitlich vermaß und nach der einen besten Prozessform suchte (Callahan, 1964).

8 Der Buchstabe „S“ bezeichnet in diesem Fall das Subjekt, „O“ das Objekt. Die Pfeile zeigen die Wechselwirkung an. Vgl. Lochner, 1927b, S. 113.

Im deutschsprachigen Raum ist für diesen Bereich keine vergleichbar omnipräsente Rezeption des Taylorismus nachzuweisen. Taylor spielte für die Reorganisation von Arbeitsprozessen und Büroalltag zwar durchaus eine Rolle, wurde bildungspolitisch aber kaum aufgegriffen. Im Umfeld der sogenannten Rationalisierungsbewegung existierten dennoch Ansätze, die sich direkt auf das Bildungswesen bezogen. So wurden in der Schweizer Berufsberatung entlang der zweiwertigen Unterscheidung von Beruf und Persönlichkeit langlebige „Zuordnungsroutinen“ ausgebildet, um dem Problem der unberechenbaren Adressaten beizukommen (Bachem, 2013). Die Psychotechnik sollte eine Vermittlung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen ermöglichen, die gerade in der beruflichen Bildung miteinander zu vermitteln waren (Berner, 2013).

Weder Taylorismus noch Formale Soziologie waren von Bedeutung für die Entstehung des kleinen Kreises kybernetischer Pädagogen nach 1950. Auch an die andernorts voll entfaltenen bildungspolitischen Modelle der Rückkopplung wurde nicht angeschlossen (vgl. dazu Oelkers, 2008). Der Rationalisierungsdiskurs vor und nach dem Ersten Weltkrieg hatte zwar einen mentalen Boden für die großen Erwartungen gelegt, die an die Formalisierung im Bildungsbereich gestellt wurden. Die kybernetische Metaphorik schien aber dann aus dem Nichts zur neuen gesellschaftlichen Leitsemantik zu werden.

Dass sie bei den Pädagogen Verwendung fand, ist hingegen nicht weiter erstaunlich, betrachtet man die breite Aufmerksamkeit, die ihr schnell auch andernorts zuteilwurde. Für den Ethnologen Claude Lévi-Strauss stellte die Kybernetik eine ideologiefreie Sprache zur Verfügung, der Psychoanalytiker Jacques Lacan reformulierte Freuds psychischen Apparat in Auseinandersetzung mit kybernetischen Termini, ähnlich bei Derrida und anderen. Unter den Poststrukturalisten verzichtete Michel Foucault als einer der wenigen auf eine entsprechende Metaphorik (Bartels, 1990).

Den eigentlichen *Take Off* für die neuen Formalisten bedeuteten aber die technologischen Fortschritte, die dem zerlegten Wissen einen neuen Körper zu geben versprachen. War bei Lochner oder in der Rezeption Taylors noch nicht geklärt, wie sich das analytisch in formale Einheiten aufgelöste Wissen wieder zu neuen Einheiten formen lassen sollte, schienen Lehrmaschinen und später Sprachlabore neue, nun rational begründete Wissenskompositionen möglich zu machen. Zwar entwickelten die kybernetischen Pädagogen ihre theoretischen Konzeptionen zunächst nicht auf Apparaturen hin, sondern zielten einzig auf die radikale Formalisierung von Lehr-Lern-Verhältnissen ab. Das öffentliche und privatwirtschaftliche Interesse an elaborierten Vermittlungsapparaturen verschob das Interesse der Gruppe um Helmar Frank aber zusehends in diese Richtung (Aumann, 2009, S. 329, 337–342).

Die Formalisierung hatte also eine materiale Seite, die sie kofundierte. 1951 wurde der amerikanischen Öffentlichkeit der „Universal Automatic Computer“ präsentiert, „ein Rechner von monströsem Format“ (Gugerli, 2009, S. 66), der eine Anwendung automatisierter Verfahren der Datenverarbeitung in allen gesellschaftlichen Teilbereichen versprach. Doch auch die eigentlichen Bildungstechnologien machten Fortschritte. Erste Sprachlabore existierten bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts, wurden in der Sprachschulung amerikanischer Soldaten nach dem Zweiten Weltkrieg eingesetzt und

erlebten dann, dank der Erfindung von zunächst Magnetband und dann Audiokassette, einen ungeahnten weltweiten Boom. Die teuren Sprachlehranlagen fanden in der Tagespresse Erwähnung und wurden von den unterschiedlichen Anbietern in den Fachjournalen intensiv beworben (Bosche & Geiss, 2011).

Bereits in den 1920ern entwickelte Sidney Pressey, während Jahrzehnten Psychologieprofessor an der Ohio State University, seinen „Automatic Teacher“, mit dem sich individuell Intelligenztests durchführen ließen und so das Lernen durch direkte Rückkopplung angeregt werden sollte (Petrina, 2004). Pressey selbst scheiterte mit der Durchsetzung seiner Selbstlernmaschine, auf die weiteren Entwicklungen im Bildungswesen hatte seine Erfindung aber einen nachhaltigen Effekt. Mit dem „Automatic Teacher“ war ein Markt geschaffen worden, in den mit der Zeit auch investiert werden konnte und wo massiv Gewinne abgeschöpft wurden. In den 1950ern ließ die amerikanische Regierung einen „auto-tutor“ für die Navy entwickeln, der auf Presseys Modell beruhte (Petrina, 2004, S. 325–326). 1962 berichtete die *Times* von der Gründung eines britischen Unternehmens, das sich auf die Produktion von effizienten Lehrmaschinen spezialisiert hatte (*The Times* vom 4. September 1962, S. 14). Bereits ein Jahr zuvor hatte in England ein kleines Symposium stattgefunden, bei dem die Maschinen größere Aufmerksamkeit erfuhren als die Referenten (*The Times* vom 5. September 1961, S. 13). Über die enthusiastischen Äußerungen des Präsidenten der amerikanischen *National Education Association* zu den Möglichkeiten der neuen Unterrichtstechnologien berichtete die deutsche *Zeit* eher skeptisch (*Die Zeit* vom 1. April 1960, S. 6).

Das große Versprechen der Lehr- bzw. Lernmaschinen, des programmierten Unterrichts und der Sprachlabore war der Effizienzgewinn. Zugleich versuchten die Unternehmen weitere pädagogische Erwartungen zu bedienen, die Möglichkeiten zur passgenauen Kontrolle der Lernschritte oder die Erweiterung der Individualisierung des Lernens (Bosche & Geiss, 2011). In der deutschsprachigen Öffentlichkeit wurden schnell Befürchtungen laut, dass „profitgieriger Geschäftemacher maschinengläubigen Schulleitern, insbesondere aber Menschen, die sich neben ihrem Beruf weiterbilden wollen, nutzlose Apparate andrehen“ (*Die Zeit* vom 5. Juli 1963, S. 30).

Tatsächlich waren, verglichen mit den heutigen elaborierten Technologien, die neuen Unterrichtsmittel klobige, wenig innovative Apparaturen. Einige der Geräte zeigten schlicht Filme und bildeten so den zeigenden Lehrer nach, der damit freigesetzt werden sollte, sich ausschließlich um seine eigentlich pädagogischen Aufgaben zu kümmern. Die technologisch schnell anspruchsvoller werdenden Sprachlehranlagen waren anfällig für den Missbrauch der Gerätschaften; es existierten zu Beginn kaum geeignete Lehrmittel und der Fortschritt in der technischen Entwicklung machte schnell neue Anschaffungen notwendig (Bosche & Geiss, 2011).

In Deutschland brachte es kaum eine Vermittlungsmaschine zur Marktreife (Aumann, 2009, S. 334), Lehrer ließen sich schon gar nicht ersetzen. Viele der angestrebten Innovationen konnten erst mit der Informations- und Kommunikationstechnik seit den 1990er-Jahren umgesetzt werden, womit das alte Problem der Organisation von Unterricht aber auch nicht einfach gelöst war.

Die öffentlich verhandelte Maschineneuphorie war wichtig, sie lieferte der kybernetischen Pädagogik die notwendige Aufmerksamkeit. Im Kern ging es aber um etwas anderes. Durch die Absehung von allen Inhalten pädagogischer Praxis sollte ein wissenschaftlicher Grad der Exaktheit erreicht werden, der den empirischen Ansätzen überlegen schien. Die kybernetischen Pädagogen orientierten sich hierbei an der Mathematik und sahen sich als theoretische – wenn auch verkannte – Avantgarde der Erziehungswissenschaft auf der Suche nach einem pädagogischen Kalkül.⁹ Sie entfernte sich zwar mit der kreativen Umnutzung kybernetischer Grundtheoreme und der Vernachlässigung des Forschungsstandes immer weiter von den Kollegen aus den Nachbardisziplinen (Aumann, 2009, S. 327–328), teilte aber weiterhin einen Grundzug der frühen Steuerungstheorie: Unter konsequenter Absehung von Körperlichkeit, Form oder Struktur (Hagner, 2006, S. 385) konnte sie sich einzig auf die Funktion pädagogischer Prozesse konzentrieren. Der kybernetischen Pädagogik war es gleichgültig, worin sich Unterricht abspielte. Wichtig war nur, *dass* und *in welcher Abfolge* er sich ereignete.

Der kleine Kreis um die *Grundlagenstudien* bildete nie einen gemeinsamen wissenschaftlichen Ansatz aus, auf den man sich außerhalb hätte beziehen können. Bei den euphorischen Entwicklern der Lehrmaschinen zeigte man wenig Interesse an einer theoretischen Fundierung durch die kybernetische Pädagogik, einzig in den Medien und der Privatwirtschaft gab es temporär eine Abnehmerschaft (Aumann, 2009, S. 315, 342).

Wenn es auch keinen gemeinsamen Ansatz, eine starke These oder nur ein gemeinsames, identifizierbares Untersuchungsgebiet gab, so war der Anspruch der Formalisierung sozialer und psychischer Verhältnisse doch ein Band, das zur Identitätsstiftung beitrug. Der Erkenntnisgewinn wurde dabei nicht nur in Prozessdiagrammen und anderen grafischen Formen gesucht, sondern in mathematischen Reformulierungen pädagogischer Prozesse, wenn auch in der Einführungs- und Überblicksliteratur mehr und mehr dazu übergegangen wurde, diese für Pädagogen kaum anschlussfähigen Darstellungen in Fließtext zu überführen (Aumann, 2009, S. 330).

II. Der Haken

Eine Sozialmathematik, die für lange Zeit ganz ohne Rechnen auskommen sollte, entwickelte der Jurist Niklas Luhmann seit den frühen 1960ern. Dieser Ansatz war in der Erziehungswissenschaft deutlich erfolgreicher als die Formalisierungsversuche der kybernetischen Pädagogik. Ohne ein größeres Team, höchstens im Austausch mit einigen Schülern, die schnell eigene Profile entwickelten, strebte Luhmann über Jahrzehnte eine

⁹ Brigitte Meder erinnert sich im jüngsten Heft der *Grundlagenstudien*, wie sie Helmar Frank 1969 in Berlin kennenlernte und sich für ihn begeisterte, obwohl ihr eigentlich „die Pädagogische Hochschule und alle, die da lehrten, zu primitiv waren“. Ins Schleudern kam Meder, als sie ihre psychologischen Überlegungen beim Einstellungsgespräch auch noch einmal mathematisch modellieren sollte (Meder, 2013).

radikal analytische, also zergliedernde und dabei konsistente Theorie des Sozialen an, die auch bei den Pädagogen Gehör fand.

Luhmanns Habilitationsschrift von 1966 verhandelte das Problem von *Recht und Automation in der öffentlichen Verwaltung* und war als *verwaltungswissenschaftliche Untersuchung* angelegt. Die Kybernetik war für ihn eine wichtige, zurückhaltend adaptierte und sicher nicht alles Weitere umfassende theoretische Ressource.¹⁰ Bedeutend war in allen grob zu unterscheidenden Phasen der Theoriegenese, von der frühen Husserlektüre, über Parsons, dann Gotthard Günther und Maturana hin zu Spencer-Brown, vielmehr jeweils der Grad der Abstraktion, den diese Bezugnahmen zu ermöglichen schienen. Luhmann strebte eine möglichst exakte und dennoch gegenstandsbezogene Sozialtheorie an, die, so eine Formulierung im Kontext der verwaltungswissenschaftlichen Forschungen, ein „angemessenes Verständnis“ (Luhmann, 1964, S. 1) des Phänomens ermöglichen sollte.

Die Kybernetik konnte dementsprechend durchaus auch nur als „stark abstrahierte Reformulierung des Husserlschen Theorieentwurfs“ (Luhmann, 1996, S. 39) erscheinen, die sich wiederum durch den Bezug auf das logische Formenkalkül George Spencer-Browns noch einmal abstrakter fassen ließ. Damit war Empirie nicht ausgeschlossen. Sie musste sich nur möglichst formal fassen lassen, um dann durch Rekombination neue überraschende Einsichten zu ermöglichen. Den Wunsch, „zu den Sachen selbst zu kommen“, empfand Luhmann hingegen als ein „Abdriften“ (Luhmann, 1996, S. 29) vom rechten Weg.¹¹

Dafür ist der konkrete politische Kontext häufig überraschend gut greifbar: Luhmanns frühe Monografie zu einer *Politischen Soziologie*, entstanden in den 1960er-Jahren und bis vor kurzem nur als Typoskript greifbar (vgl. Kieserling, 2010), entwirft eine Theorie des Politischen unter ständigem Bezug auf die Systemkonkurrenz. Funktionale Äquivalenz ist hier noch stark auf die gesellschaftlichen Lösungen in den beiden deutschen Teilstaaten bezogen. Mit bitterer Ironie heißt es etwa zur Legitimität organisationaler Strukturen: „Die einmalige Chance, einen Staat auf persönliche Gesinnung zu gründen, ist am 13. August 1961 aufgegeben worden“ (Luhmann, 2010, S. 105).

Die Systemkonkurrenz als Konkurrenz der Systemtheorien – diese Pointe geht verloren, wenn die Entstehung des Luhmannschen Deutungsangebots allein vor dem Hintergrund der Luhmann-Habermas-Debatte debattiert wird. Es ging auch darum, zu einer gewissen Eindeutigkeit zu kommen, wo dies von konservativer Seite her politisch schwierig geworden war. Diese Konnotation der deutschen Systemtheorie in ihrer frühen Phase trat dann im Laufe der Elaboration der Begrifflichkeiten zunehmend zurück.

10 Schon im ersten Kapitel *Der Jurist und die automatische Datenverarbeitung* zeigt sich das skeptisch angelegte Programm: „Automation ist ein wichtiges Teilprogramm der Verwaltungsvereinfachung. Sie befreit uns zugleich von der Illusion, daß die Verwaltung durch Vereinfachung einfacher würde“ (Luhmann, 1966, S. 9).

11 Luhmanns eigentümliches und langlebiges Husserlinteresse findet sich in einem Aufsatz von Christian Bermes (2006) wunderbar charakterisiert: „Luhmann isoliert die Phänomenologie von ihren Gehalten, und er befreit sie von dem vermeintlichen Hemmschuh des transzendentalen Subjekts“ (S. 25).

Ausgangspunkt war bei Luhmann wie bei seinen frühen pädagogischen Rezipienten die Skepsis gegenüber Machbarkeitsphantasien. Beide reagierten so auf den Untergang des Planungsdenkens und schlossen auf eine eigentümliche Weise die Beschreibung dynamischer sozialer Prozesse mit der Beharrungskraft ihrer Formen kurz, sodass es schwierig war, ihre Vertreter einfach als Konservative zu etikettieren (Rehberg, 2005).

Das selbstverordnete „Kältebad“ (Rieger-Ladich, 2013), dem sich einige deutsche Erziehungswissenschaftler seit den 1970ern mithilfe der Systemtheorie unterziehen wollten, war aber zunächst einmal eine Formalisierungskur, mit der sowohl der hegemoniale Anspruch der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf die „Erziehungswirklichkeit“ als auch der Moralismus in der pädagogischen Rezeption der Kritischen Theorie aufgehoben werden konnte.¹² Von den frühen Protagonisten selbst als „nützliche Provokation“ (Oelkers & Tenorth, 1987) bewusst zurückhaltend etikettiert, wurde die Systemtheorie schon bald mehr als das. Mit ihr sollte die gängige pädagogische Reflexion radikal umgestaltet werden. Neben einer Retemperierung der eigenen Semantik entstanden durchaus Versuche, mithilfe des begrifflichen Instrumentariums einen neuen erziehungswissenschaftlichen Ansatz zu begründen (Rieger-Ladich, 2013, S. 81–85). Der Kontext war hier also eher disziplinpolitisch und die Rezeption orientierte sich nur vereinzelt an den großen politischen Fragen der Zeit.¹³

Ab und an kam das aber durchaus vor: Für das umkämpfte Thema Ökologie stießen die entsprechenden systemtheoretischen Fingerübungen auch in der Erziehungswissenschaft auf Interesse (Criblez & Gonon, 1989). Im Schnittfeld von Entwicklungspädagogik und Entwicklungspolitik versuchte Alfred Tremml, Luhmanns Evolutionstheorie fruchtbar zu machen, und wurde dafür heftig kritisiert. In der *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* (ZEP), in der es sonst meist um die Dritte bzw. Eine Welt, den Nord-Süd-Konflikt oder Friedenserziehung ging, findet sich 1990 sogar ein Interview mit Luhmann, in dem dieser seine Theoriearbeit zum „Spezialhobby“ verkleinert und sich gegen Fragen wehrt, die ihn in die Position eines Beraters rücken (Luhmann, Heidenreich & Tremml, 1990).¹⁴

Der systemtheoretische Mainstream in der Erziehungswissenschaft war hingegen ein anderer: Sowohl das Ausgangskonzept als auch die pädagogische Rezeption richteten sich zunächst und vor allem gegen die Kritische Theorie, deren diskursive Dominanz mit begrifflichen Provokationen wie „Technologiedefizit“ oder „pädagogisches Establishment“ gut angekratzt werden konnten. Der vollständige Verzicht auf Kulturkritik, der eigentlich zum konservativen Programm gehörte, erschwerte der gegnerischen Seite die Ideologiekritik. Die systemtheoretische Intervention gegen eine emanzi-

¹² Die Rezeption der Kritischen Theorie zeichnet der Beitrag von Markus Rieger-Ladich im vorliegenden Beiheft nach.

¹³ Siehe die Skizze der frühen pädagogischen Luhmannrezeption bei Oelkers & Tenorth, 1987, S. 22–29. Es ist bemerkenswert, dass schon hier eine dauerhafte Historisierung der Rezeption durch die Protagonisten selbst einsetzt, die bis heute anhält, zuletzt bei Tenorth, 2012.

¹⁴ Einen sehr persönlichen Rückblick auf seine Begegnung mit Luhmann gab Tremml (1990) ein Heft zuvor. Das Interview wurde für die *Zeitschrift für Ethik und Unterricht* bei Luhmann zuhause geführt, erschien aber auch in der ZEP.

patorische Pädagogik nannte kein heimeliges Refugium, in das zurückzukehren sei. Sie zielte also eher auf die Destruktion von Gewissheit denn auf Bewahrung: „Die Reichweiten der Theorie sind mindestens im Destruktiven, in der Kritik anderer Kosmologien, enorm“ (Oelkers & Tenorth, 1987, S. 35), heißt es etwa im Hinblick auf Maturanas Autopoiesis-Konzept.

Die Positivbestimmung erziehungswissenschaftlicher Gegenstände erfolgte nun aber nicht mithilfe weiterer einschlägiger Begrifflichkeiten wie dem „Establishment“, sondern entweder über eine Rezeption kontextgebundener politischer Philosophie (wie bei Jürgen Oelkers), über eine schrittweise Hinwendung zu einer umfassenden Evolutionstheorie, die auch vor biologistischen Anleihen nicht zurückschreckte (wie bei Alfred K. Tremml), oder aber, und hier am nachhaltigsten, über eine weitere Zuspitzung des systemtheoretischen Formalismus.

Diese dritte Linie folgte damit der Richtung, die auch die Systemtheorie bei Luhmann und dann bei einigen seiner Schüler einschlug. Hier wurde die Abstraktion durch den Rückgriff auf das Formenkalkül George Spencer-Browns noch einmal weiter getrieben; zur soziologischen Beschreibung von Unterscheidungsoperationen verwendete man nun ein spezifisches Zeichen, einen nach rechts geöffneten Haken:



Ungeachtet der umstrittenen bzw. nicht vorhandenen Bedeutung seines Kalküls innerhalb der Logik, begann Luhmann seit den frühen 1980ern, Spencer-Browns Form der Unterscheidung und die Figur des Wiedereintritts der Form in die Form (Re-entry) als neues „Ausdrucksmittel“ (Schönwälder-Kuntze, 2012, S. 34) seiner Theorie zu verwenden. Der Haken fungierte fortan als quasilogische Begründung der Systemtheorie in Form einer Differenztheorie. Auf diese Weise ließen sich Beobachtungsoperationen so formal wie möglich fassen, als Bezeichnungen von etwas, die immer zugleich eine Unterscheidung von etwas anderem bedeuten. In seiner Ursprungsbedeutung hingegen ist der Kalkül für Luhmann nicht weiter von Interesse: „Ich habe ihn technisch nie wirklich überprüft“ (Luhmann, 2002, S. 75).¹⁵

Die mit dem Kalkül verknüpfte Lust an der Zuspitzung des systemtheoretischen Formalismus wurde zunächst bei Luhmann, dann aber vor allem in der Weiterentwicklung der Ansätze zum eigentlichen Merkmal des Ansatzes. Standen zu Beginn des Theorieprojekts noch Probleme der präzisen Fassung sozialer Phänomene im Zentrum, gab das mit Spencer Brown reformulierte Unterscheidungstheorem nun Duktus wie Ziel der Überlegungen vor.

Bereits 1993 erschienen bei Suhrkamp zwei von Dirk Baecker herausgegebene Bände zum „Kalkül“ und zu „Problemen“ der Form (Baecker, 1993a, 1993b), die das Potenzial einer konsequenten Mathematisierung der soziologischen Analyse ausloten sollten. Jüngst hat Baecker nun eine Monografie vorgelegt, die nicht weniger bean-

15 Zur Einpassung des mathematischen Formenkalküls in die systemtheoretische Argumentation vgl. die hilfreiche Dekonstruktion von Boris Hennig (2000).

spricht, als eine logische Grundlegung weiterer sozialwissenschaftlicher Untersuchungen anzubieten: „Der Kalkül nimmt uns an die Hand und weist zugleich darauf hin, dass es unsere eigene Aktivität ist, auf die es jetzt ankommt“ (Baecker, 2013, S. 71).

Eine ähnliche Entwicklung hat die systemtheoretisch angeregte Erziehungswissenschaft genommen, sich ganz von ihren heimischen Begriffen verabschiedet und auf eine kultursemiotische Erweiterung des begrifflichen Instrumentariums verlagert (Rustemeyer, 2006) oder umgekehrt die klassische „Autonomie des Pädagogischen“ als „reflexiv gewordene Wissensvermittlung“ reformuliert. Sie ist auf der Suche nach einem pädagogischen Kalkül – mit einem guten Gespür für die historischen Finten dieses Versuchs – auch fündig geworden: „Der Code ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ schließt prinzipiell kein Wissen mehr als pädagogisch zu vermittelnden Inhalt aus. Mit ihm werden die Grenzen des Pädagogischen nicht normativ über den exklusiven Bezug auf kulturell herausragende Inhalte markiert. Der Code ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ institutionalisiert vielmehr die inhaltliche Beliebigkeit des Pädagogischen“ (Kade, 1997, S. 41).

Der systemtheoretische Formalismus hat den Vorzug, dass er der Pädagogik ihre Selbstverständlichkeiten entreißt und größere Zusammenhänge aufzeigt, spricht: vergleichbar macht. Er ist für die komparative Erziehungswissenschaft dementsprechend auch methodisch fruchtbar gemacht worden. Mit der Figur der funktionalen Äquivalenz sollen nationale bzw. kulturelle Ideosynkrasien der jeweiligen Pädagogiken ausgeschaltet werden, um so den empirischen Gegenständen in ihrer Komplexität näherzukommen (Schriewer, 2000). Die Befunde deuten denn auch hier auf kulturelle Spezifikation hin, die am ehesten historisch einzufangen ist (Caruso, 2010, S. 423–429).

III. Präzision und Angemessenheit

Ist der Formalismus also gescheitert? Von Kybernetik spricht nahezu niemand mehr, die Rezeption der Luhmannschen Systemtheorie hat ebenfalls schon einige Zeit ihren Zenit überschritten, wenn sich auch gerade aus den frühen Texten zumindest noch Anregungen für präzise Gegenstandsbestimmungen gewinnen ließen. Die Übernahme einzelner Theoreme aus der Systemtheorie in die Erziehungswissenschaft ist – wie sollte das auch anders sein – meist sehr selektiv erfolgt. Bemerkenswert ist die Streubreite des Interesses von der Sonderpädagogik bis zur Erwachsenenbildung. Ersetzen ließ sich die Erziehungswissenschaft durch eine Systemtheorie der Erziehung aber nicht (Tenorth, 2012, S. 334–335).

Über die hier skizzierten Varianten hinaus ist der pädagogische Formalismus höchst erfolgreich. Vergleichende Bildungsforschung kann in den gegenwärtigen Dimensionen institutionalisierter Großprojekte wohl gar nicht organisiert werden, ohne dass gewisse Abstraktionsleistungen erbracht werden, die immer zulasten des Besonderen gehen, also in der Darstellung Formalismen nahelegen. Ob sich so auf Dauer noch überraschende Einsichten erlangen lassen, werden die Ergebnisse dieser Unternehmen zeigen. Problematisch wird es, wenn nur noch Artefakte, also durch die Anlage der Studien

selbst erzeugte Effekte, untersucht werden. Es bedarf dann einer historischen Selbstvergewisserung, um dem Geflecht von Wissenschaft, Politik und öffentlichen Erwartungen wenigstens reflexiv zu entkommen.

Es gilt umgekehrt aber auch, die mittlerweile vorliegenden elaborierten Überlegungen zu einer theoretischen Fassung erziehungswissenschaftlicher Gegenstände¹⁶ wieder näher an die „Empirie pädagogischer Ordnungen“ heranzuführen.¹⁷ Bei einer fortgesetzten, rein formalen Auseinandersetzung ohne methodologische Reflexion und empirische bzw. historische Umsetzung besteht die Gefahr eines infiniten Regresses der einmal eingeführten grundlegenden Prämissen. Auf die Retemperierung folgt hier kein besseres Verständnis. Die durch theoretische Dekonstruktion entfachten Erwartungen werden enttäuscht.

Um auf den Formalismus etwas erwidern zu können, müssten verstärkt wieder konkrete Gegenstände ins disziplinäre Zentrum rücken, die von einem breiten, auch öffentlichen Interesse sind, wie etwa Autorität, Scham oder Gewalt.¹⁸ Alles keine „einheimischen Begriffe“ (Herbart), aber unbestreitbar von erziehungswissenschaftlicher Relevanz.

Das ginge aber zulasten der Genauigkeit wissenschaftlicher Aussagen. Der polnische Kybernetiker und Science-Fiction-Autor Stanislaw Lem hat diesen Umstand bereits 1964 in seiner *Summa technologiae* angesprochen: „Die formale Sprache läßt alternative Deutungen nicht zu – zumindest soll es im Idealfall so sein. Es hat sich aber gezeigt, daß dieser Bereich in Wirklichkeit nicht Null ist, und deshalb haben gewisse Aussagen, die für den Mathematiker eindeutig sind, diese Eindeutigkeit für den Elektronenrechner nicht“ (Lem, 1981, S. 452). Was für die Informatik ein Problem darstellt, wird sich für das Feld der Erziehung auch nicht einfach terminologisch lösen lassen.

Damit die Auseinandersetzung mit gemeinsamen Gegenständen auf mehr hinausläuft, als ihre Ambivalenz und Vieldeutigkeit festzustellen und dann auf einen Pluralismus der Methoden auszuweichen, wäre ein Kriterium zu erörtern, das in der Phänomenologie gerade wieder in die Diskussion eingeführt worden ist: das der „Angemessenheit“ (Landwehr, 2011). Mit der Frage nach der „Angemessenheit“ ist zunächst einmal keine Lösung, sondern vielmehr ein Problem markiert. Anders als die ästhetischen und ethischen Aspekte scheinen gerade die mit dem Konzept verbundenen er-

16 So bei Dirk Rustemeyer (2003): „Theoretisch reflektiert Pädagogik auf die Möglichkeit und Legitimität der Intervention in kontingente Prozesse der Personenentwicklung, die angesichts der vermuteten Kontingenz der Welt selbst unter der Bedingung der Kontingenz ihrer eigenen Wirkungen operiert“ (S. 73).

17 Siehe für die Durchführung dieses Programms die Beiträge in Neumann (2010) sowie die beiden Bände zum „Umgang mit Wissen“, 2007 herausgegeben von Jochen Kade und Wolfgang Seitter.

18 In der Reihe „Pädagogik – Perspektiven“ sind bei Schöningh unter diesen Titeln seit 2010 einzelne, von Christiane Thompson und Alfred Schäfer herausgegebene Bände erschienen, in denen die jeweiligen Themen unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten verhandelt werden. Zum Verhältnis von Scham und Macht in sozialpädagogischen Settings arbeitet Veronika Magyar-Haas (2012).

kenntnistheoretischen Momente kaum mehr zu rehabilitieren, da „wir die Welt nicht als Maßstab an unsere Überzeugungen legen“ (Lanz, 1998, S. 36) können. Die „Angemessenheit“ auch einer wissenschaftlichen Aussage wäre, folgt man dieser skeptischen Argumentation, grundsätzlich nicht zu bestimmen, da Wirklichkeit als Gradmesser nicht zur Verfügung steht.

Und dennoch lässt sich über die „Angemessenheit“ unterschiedlicher Zugänge zu einem Gegenstand trefflich streiten. Als eine erfolgreiche wissenschaftliche Praxis gibt es die Frage nach dem besseren und dem schlechteren Ansatz, der zu mehr oder weniger ergiebigen Resultaten führt. Der bessere *Approach* lässt sich zwar nicht absolut und für alle Zeiten, aber durchaus gegenstandsbezogen und für den derzeitigen Stand der Forschung festlegen. Damit ist ein Pluralismus der besseren (wie schlechteren) Theorien und Methoden nicht ausgeschlossen.

Die ästhetischen und ethischen Konnotationen des Begriffs können hier weiterhelfen. Es gilt, eigentlich selbstverständliche wissenschaftliche Tugenden ins Gedächtnis zu rufen, die ab und an verloren zu gehen drohen. Da wäre zum einen die Kultivierung der Schärfung von *Erkenntnisinteressen* vor der Festlegung auf einen passenden methodischen Rahmen des Forschungsprogramms. Zum anderen könnte der Bereitschaft, gänzlich anders gelagerte erziehungswissenschaftliche Erhebungen zum eigenen Thema wahr- und ernstzunehmen, im Forschungsalltag ein größeres Gewicht beigemessen werden. Gerade diese Dimension war zentral für die Durchsetzung der modernen Wissenschaften als erfahrungsbasierte, methodisch kontrollierte und theoriegenerierende Form der Welterschließung (vgl. Hollinger, 1989).

Der Formalismus hat in der pädagogischen Disziplingeschichte, so widersinnig das auch erscheinen mag, Vorschub zur empirischen Erschließung ihrer Gegenstände geleistet. Nur durch die abstrakte Reformulierung erziehungswissenschaftlicher Phänomene konnte eine gewisse Distanz zu einem Feld gewonnen werden, das immer drängende Probleme und normative Zumutungen bereithält, denen sich die Forschung häufig kaum entziehen kann. Das ist kein kleiner Verdienst. Nur stellt sich gegenwärtig die Frage, ob der Abstand zu dem, was Bildung und Erziehung ausmacht, nicht etwas zu groß geworden ist.

Literatur

- Aumann, P. (2009). *Mode und Methode. Die Kybernetik in der Bundesrepublik Deutschland*. Göttingen: Wallstein.
- Bachem, M. (2013). Beruf und Persönlichkeit. Zuordnungsroutinen der Berufsberatung in der Schweiz um 1920. *Geschichte und Gesellschaft*, 39, 69–85.
- Baecker, D. (Hrsg.) (1993a). *Kalkül der Form*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baecker, D. (Hrsg.) (1993b). *Probleme der Form*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baecker, D. (2013). *Beobachter unter sich. Eine Kulturtheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Bartels, K. (1990). Kybernetik als Metapher. Der Beitrag des französischen Strukturalismus zu einer Philosophie der Information und der Massenmedien. In F. Wefelmeyer & H. Brackert (Hrsg.), *Kultur. Bestimmungen im 20. Jahrhundert* (S. 441–473). Berlin: Suhrkamp.

- Bermes, C. (2006). Anschluss verpasst? Husserls Phänomenologie und die Systemtheorie Luhmanns. In D. Lohmar & D. Fonfara (Hrsg.), *Interdisziplinäre Perspektiven der Phänomenologie. Neue Felder der Kooperation: Cognitive Science, Neurowissenschaften, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft und Religionswissenschaft* (S. 18–37). Dordrecht: Springer.
- Berner, E. (2013). Industrie – Staat – Wissenschaft. Die berufspädagogische Psychotechnik und ihre Akteure in der (West-)Schweiz (1910–1940). In H.-U. Grunder, A. Hoffmann-Ocon & P. Metz (Hrsg.), *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive* (S. 82–93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bluma, L. (2005). *Norbert Wiener und die Entstehung der Kybernetik im Zweiten Weltkrieg. Eine historische Fallstudie zur Verbindung von Wissenschaft, Technik und Gesellschaft*. Münster: LIT.
- Bosche, A., & Geiss, M. (2011). Das Sprachlabor – Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963–1976. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 16, 119–139.
- Callahan, R. (1964). *Education and the cult of efficiency: a study of the social forces that have shaped the administration of the public schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Caruso, M. (2010). *Geist oder Mechanik. Unterrichtsorganisationen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800–1870*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Casale, R. (2011). Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretetheit der Theorie. Anmerkungen über die versäumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreits. In I. Breinbauer & G. Weiss (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie* (S. 45–60). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Criblez, L., & Gonon, P. (Hrsg.) (1989). *Ist Ökologie lehrbar?* Bern: Zytglogge.
- Daston, L., & Galison, P. (2007). *Objektivität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frank, H. (Hrsg.) (1962). *Kybernetik – Brücke zwischen den Wissenschaften. 9 Beiträge namhafter Wissenschaftler und Ingenieure*. Frankfurt a. M.: Umschau Verlag.
- Galison, P. (2001). Ontologie des Feindes: Norbert Wiener und die Vision der Kybernetik. In M. Hagner (Hrsg.), *Ansichten der Wissenschaftsgeschichte* (S. 433–485). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Geiss, M., & Oelkers, J. (2012). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. In O. Jahraus, A. Nassehi, M. Grizelj, I. Saake, C. Kirchmeyer & J. Müller (Hrsg.), *Luhmann-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 253–259). Stuttgart: Weimar.
- Graf, K.-D. (1971). *Systemtheoretische Untersuchung des rechnerunterstützten Lehrprogrammierens*. Quickborn: Schnelle.
- Grizelj, M. (2011). (Fehl-)lektüren der Kybernetik. In M. Grizelj & O. Jahraus (Hrsg.), *Theorietheorie. Wider die Theoriemüdigkeit in den Geisteswissenschaften* (S. 111–134). München: Wilhelm Fink.
- Gugerli, D. (2009). Das Monster und die Schablone. Zur Logistik von Daten um 1950. *Traverse*, 3, 66–76.
- Hagner, M. (2006). Bilder der Kybernetik: Diagramm und Anthropologie, Schaltung und Nervensystem. In M. Heßler (Hrsg.), *Konstruierte Sichtbarkeiten. Wissenschafts- und Technikbilder seit der Frühen Neuzeit* (S. 383–404). München: Wilhelm Fink.
- Hagner, M. (2008). Vom Aufstieg und Fall der Kybernetik als Universalwissenschaft. In M. Hagner & E. Hörl (Hrsg.), *Die Transformation des Humanen: Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik* (S. 38–71). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Häußling, R. (2010). Formale Soziologie. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 241–254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hennig, B. (2000). Luhmann und die Formale Mathematik. In P.-U. Merz-Benz & G. Wagner (Hrsg.), *Die Logik der Systeme. Zur Kritik der systemtheoretischen Soziologie* (S. 157–198). Konstanz: UVK.
- Hollinger, D. A. (1989). Justification by Verification: The Scientific Challenge to the Moral Authority of Christianity in Modern America. In M. J. Lacey (Hrsg.), *Religion and Twentieth-century American Intellectual Life* (S. 116–135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hopf, C. (2004). *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hörl, E., & Hagner, M. (2008). Überlegungen zur kybernetischen Transformation des Humanen. In M. Hagner & E. Hörl (Hrsg.), *Die Transformation des Humanen: Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik* (S. 7–37). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In N. Luhmann & D. Lenzen (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 30–80). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kade, J., & Seitter, W. (Hrsg.) (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* (2 Bde.). Opladen: Barbara Budrich.
- Kasper, T. (2006). Erziehung zur sudetendeutschen Einheit. Ein politisches Instrument der sudetendeutschen Jugendbewegung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 12(1), 19–31.
- Kieserling, A. (2010). Editorische Notiz. In Niklas Luhmann (Hrsg.), *Politische Soziologie* (S. 449–452). Berlin: Suhrkamp.
- Kogge, W. (2012). Vom Verlust der Erfahrungshaltigkeit des ‚Wissens‘ und vom Versuch, sie als ‚implizites Wissen‘ wieder zu gewinnen. In J. Loenhoff (Hrsg.), *Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven* (S. 31–48). Weilerswist: Velbrück.
- Landwehr, H. (2011). Der Sinn für Angemessenheit als Quelle von Normativität in Ethik und Ästhetik. In K. Andermann & U. Eberlein (Hrsg.), *Gefühle als Atmosphären. Neue Phänomenologie und philosophische Emotionstheorie* (S. 57–78). Berlin: Akademie Verlag.
- Lanz, P. (1998). Kriterien der Angemessenheit für Erkenntnis – Gibt es das? Eine Untersuchung zum Argument aus skeptischen Hypothesen. In B. Merker, G. Mohr & L. Siep (Hrsg.), *Angemessenheit. Zur Rehabilitierung einer philosophischen Metapher* (S. 36–58). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lem, S. (1981). *Summa technologiae*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lobin, G. (Hrsg.) (1975). *Kybernetik und Bildung: Werkstattgespräch*. Paderborn: Schöningh.
- Lochner, R. (1927a). Das Soziogramm der Schulkasse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendliche Forschung*, 28, 177–205.
- Lochner, R. (1927b). *Deskriptive Pädagogik: Umrisse einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt*. Reichenberg: Stiepel.
- Luhmann, N. (1964). Lob der Routine. *Verwaltungs-Archiv*, 55, 1–33.
- Luhmann, N. (1966). *Recht und Automation in der öffentlichen Verwaltung. Eine verwaltungswissenschaftliche Untersuchung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, N. (1996). *Die neuzeitlichen Wissenschaften und die Phänomenologie*. Wien: Picus.
- Luhmann, N. (2002). *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Luhmann, N. (2010). *Politische Soziologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, N., Heydenreich, K., & Tremel, A. K. (1990). Interview mit Niklas Luhmann. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 13(2&3), 26–31 & 24–28.
- Magyar-Haas, V. (2012). Beschämende Vorgänge. Verhältnisse von Scham, Macht und Normierung in Kontexten der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 195–214). Weinheim: Beltz.
- Meder, B. S. (2013). Erinnerungen an Rememoroj pri Prof. Frank. *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft*, 54(1), 12.

- Neumann, S. (Hrsg.) (2010). *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Oelkers, J. (2008). Kybernetische Pädagogik. Eine Episode oder ein Versuch zur falschen Zeit? In M. Hagner & E. Hörl (Hrsg.), *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik* (S. 196–228). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1987). *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Petrina, S. (2004). Sidney Pressey and the Automation of Education, 1924–1934. *Technology and Culture*, 45(2), 305–330.
- Pias, C. (Hrsg.) (2003). *Cybernetics/Kybernetik. The Macy-Conferences 1946–1953*, Bd. 1, Protokolle. Zürich: diaphanes.
- Prange, K. (2009). Niklas Luhmann (1927–1998). In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (S. 311–329). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rehberg, K.-S. (2005). Konservatismus in postmodernen Zeiten. Niklas Luhmann. In G. Runkel & G. Burkart (Hrsg.), *Funktionssysteme der Gesellschaft. Beiträge zur Systemtheorie von Niklas Luhmann* (S. 285–308). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, M. (2013). Kältebad und Schocktherapie. Niklas Luhmann als Charismatiker zweiter Ordnung. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren* (S. 73–90). Bern: Haupt.
- Ritzi, C., & Wiegmann, U. (2010) (Hrsg.). *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rustemeyer, D. (2003). Kontingenzen pädagogischen Wissens. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 73–91). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Rustemeyer, D. (2006). *Oszillationen. Kultursemiotische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schönwälder-Kuntze, T. (2012). Luhmann und Spencer-Brown. In O. Jahraus, A. Nassehi, M. Grizelj, I. Saake, C. Kirchmeyer & J. Müller (Hrsg.), *Luhmann Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 34–37). Stuttgart: Metzler.
- Schriewer, J. (2000). Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity? In Ders. (Hrsg.), *Discourse Formation in Comparative Education* (S. 3–52). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Segal, J. (2004). Kybernetik in der DDR: Dialektische Beziehungen. In C. Pias (Hrsg.), *Cybernetics – Kybernetik. The Macy-Conferences. Essays & Documents* (S. 227–251). Zürich: diaphanes.
- Simmel, G. (1917). *Grundfragen der Soziologie: Individuum und Gesellschaft*. Berlin: Göschen.
- Tenorth, H.-E. (2012). Erziehungswissenschaft. In O. Jahraus, A. Nassehi, M. Grizelj, I. Saake, C. Kirchmeyer & J. Müller (Hrsg.), *Luhmann Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 331–336). Stuttgart: Metzler.
- Treml, A. K. (1990). Zu Besuch bei Niklas Luhmann. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 13(1), 35–37.
- Vierkandt, A. (1923). *Gesellschaftslehre. Hauptprobleme der philosophischen Soziologie*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- von Foerster, H., Mead, M., & Teuber, H. L. (1952/2003). A Note by the Editors. In C. Pias (Hrsg.), *Cybernetics/Kybernetik. The Macy-Conferences 1946–1953*, Bd. 1, Protokolle (S. 341–348). Zürich: diaphanes.
- von Wiese, L. (1924). *Allgemeine Soziologie als Lehre von den Beziehungen und Beziehungsgestalten der Menschen*, Bd. 1. München: Duncker & Humblot.

- von Wiese, L. (1933/1966). *System der Allgemeinen Soziologie als Lehre von den sozialen Prozessen und den sozialen Gebilden der Menschen, Beziehungslehre* (4. unveränd. Aufl. nach der 2. überarb. Aufl. von 1933). Berlin: Duncker & Humblot.
- Weger, T. (2010). Das Collegium Carolinum in München und einer seiner Vorläufer – die Sudetendeutsche Anstalt für Landes- und Volksforschung in Reichenberg. In M. Fahlbusch & I. Haar (Hrsg.), *Völkische Wissenschaften und Politikberatung im 20. Jahrhundert. Expertise und „Neuordnung“ Europas* (S. 363–378). Paderborn: Schöningh.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*. New York: Wiley.

Anschrift des Autors

Dr. des. Michael Geiss, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft,
Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Schweiz
E-Mail: mgeiss@ife.uzh.ch

Markus Rieger-Ladich

Pädagogik als kritische Theorie?

Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945¹

„... so wie Theodor Adorno konnte man ja sowieso nicht schreiben, aber man konnte doch wenigstens versuchen, wie Jürgen Habermas zu schreiben ...“

Klaus Mollenhauer

Interpretiert man wissenschaftliche Disziplinen als komplexe Gebilde, die über soziale Praktiken erzeugt, von widerstreitenden Kräften geprägt und durch Logiken unterschiedlicher Felder regiert werden (vgl. Arnold, 2004), dann wird die Untersuchung von Theorietransfers unvermeidlich zu einer delikaten Angelegenheit. Konzidiert man ferner die Existenz unterschiedlicher Wissenskulturen, konkurrierender „Denkkollektive“ und wissenschaftlicher Habitusformen (vgl. Fleck, 1935/1980), reicht es nicht länger aus, den Blick vornehmlich auf zirkulierende Argumente zu richten. In der Folge muss nicht allein die Beobachterperspektive so gewählt werden, dass sie mit einer Vielzahl von interessierten Akteuren, sich überlagernden Kräfteverhältnissen und hegemonialen Strategien rechnet, welche die Arena wissenschaftlicher Diskurse strukturieren und rahmen (vgl. Bourdieu & Passeron, 1981); es gilt überdies zu gewärtigen, dass auch der Berichterstatter in das Geschehen, von dem er doch lediglich ein Protokoll anzu fertigen vorgibt, involviert ist. Es gibt eben auch innerhalb der *scientific community* nur ein verkörpertes, partielles und „situiertes Wissen“ (Haraway, 1995). Der Feldherrnhügel, von dem aus die Aktionen im akademischen Feld souverän überblickt und unbeteiligt beobachtet werden können, ist eine Chimäre. Er hat nie existiert (vgl. Kohli, 1981).

Und so ist damit zu rechnen, dass man mit Beobachtungen zur disziplinären Rezeption von Theoriemodellen vermintes Gelände betritt. In dem vorliegenden Fall, in dem die Bedeutung der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule für die Theorieentwicklung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft nachgezeichnet werden soll, wird diese Aufgabe durch zwei Umstände weiter erschwert. Zunächst mag es überraschen, dass sich das fragliche Theorieprojekt nicht so trennscharf bestimmen lässt, wie dies zunächst unterstellt werden mag: Obwohl es eine Reihe von Studien gibt, welche zentrale Akteure vorstellen und die „Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule“ (Demirovic, 1999; vgl. Wiggershaus, 1989) schildern, ist es keineswegs einfach, ein eindeutiges Forschungsprogramm zu identifizieren. Kaum geringer ist die Herausforderung, die Reaktionen, die von den Arbeiten so unterschiedlicher Theoretiker

1 Für Kritik und Support gilt mein Dank Christian Grabau, Angela Janssen, Rainer Treptow und insbesondere Christina Gericke.

wie Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas oder Axel Honneth ausgelöst wurden, verlässlich darzustellen. Auch wenn in den neueren Nachschlagewerken, die stets eine Archivierung dessen betreiben, was als „gesichertes Wissen“ ausgegeben wird (vgl. Weitlin & Wolf, 2012), von der Kritischen Erziehungswissenschaft als einer eigenständigen Theorieströmung die Rede ist (vgl. Krüger, 2008), sei mit Blick auf Beiträge zur Rezeption wissenschaftlichen Wissens dafür geworben, hier mit ungleich komplizierteren Prozessen der Übersetzung zu rechnen.

Wertet man etwa Studien aus, welche die verschlungenen Wege der Rezeption nachzeichnen, die Max Weber in Frankreich, Pierre Bourdieu in den USA oder Michel de Certeau in Deutschland erfuhren (vgl. Pollak, 1986; Wacquant, 1993; von Mallinckrodt, 2004), zeigt sich schnell, dass in keinem der genannten Fälle von einer ‚unverstellten‘ Aufnahme gesprochen werden kann. Jede Theorieofferte muss mit den Kräfteverhältnissen innerhalb der betreffenden Disziplin verrechnet werden; die Resonanz, die sie auslöst, verrät daher nicht nur etwas über die „Aufmerksamkeitshorizont[e]“ (Demi-rovic, 1999, S. 13), auf die sie trifft, sondern auch etwas über die diskursive Ordnung einer Disziplin. So scheint es ratsam, mit beträchtlichen Kräften der Anverwandlung zu rechnen (vgl. Rieger-Ladich, 2010): „Rezeption ist ein selektiver Vorgang. Sie ist durch Versuche gekennzeichnet“ – so Michael Pollak (1986, S. 671) –, „einen Autor, und insbesondere einen ‚klassischen‘ Autor, zu vereinnahmen, zu assimilieren oder zu unterwerfen, um diese oder jene Position im intellektuellen Stellungskampf zu begründen, zu bekräftigen oder zu entwerten“.

Mein Versuch, das (recht einseitige) Resonanzgeschehen zwischen den Vertreter/-innen der Kritischen Theorie und der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu rekonstruieren,² bindet daher die Arbeit am Begriff immer wieder zurück an die politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Konstellationen, innerhalb derer diese sich vollzieht, und eben auch an die Kämpfe, die im Grenzgebiet zwischen wissenschaftlichem und politischem Feld ausgetragen werden. Dass dieses Unterfangen von den erwähnten Auseinandersetzungen um die Ordnung des pädagogischen Diskurses nicht unberührt bleibt, muss kaum eigens betont werden. Es ist darauf angewiesen, von anderen Akteur/-innen, die möglicherweise zu anderen Einschätzungen kommen, wiederum beobachtet und kommentiert zu werden (vgl. Butler, 2008). Ich nähere mich also der Kritischen Erziehungswissenschaft nicht als einem Gegenstand von bloß archivarischem Interesse. Nicht allein die Zukunft wissenschaftlicher Disziplinen ist offen; auch die Vergangenheit ist unabgeschlossen (vgl. Benjamin, 1940/1991). Sie wird immer wieder neu verhandelt. So auch in diesem Beitrag.

Ich verfahre zu diesem Zweck wie folgt: Zunächst skizziere ich jenes intellektuelle Unternehmen, das unter dem Namen „Kritische Theorie“ firmiert (I), und die erste

2 Michael Winkler (2002, S. 25) hält nüchtern fest, dass „die Mehrheit der Mitglieder des Instituts für Sozialforschung ein Ressentiment gegenüber der Pädagogik [pflegte]: Inhaltlich waren sie Vorstellungen des gehobenen Bürgertums verpflichtet, das die Realität der Bildungsanstalten wenig goutierte und die pädagogische Theorie als Ausdruck eines Jargons der Eigentlichkeit verurteilte.“

Phase der Rezeption, die von den 1960er- bis in die 1970er-Jahre reicht (II). Im Anschluss zeichne ich die Verschiebung der intellektuellen Kräfteverhältnisse nach (III) und suche das Profil zu beschreiben, das jene Bemühungen ergeben, die sich von der jüngeren Kritischen Theorie, später dann – in den 1980er- und 1990er-Jahren – von Adornos Spätwerk anregen lassen (IV). Ich schließe mit einem Blick auf Diskussionen, die gegenwärtig darüber geführt werden, ob die theoretischen Mittel, die in Frankfurt gefertigt werden, noch als zeitgemäß gelten können (V) – oder ob es nicht aussichtsreicher erscheint, sich mit anderem Theoriebesteck auszurüsten (VI).

I. Eine Arbeitsgemeinschaft der besonderen Art

Die Kritische Theorie verdankt ihr charakteristisches Profil nicht einem leicht identifizierbaren Set von präzise definierten Begriffen oder fest etablierten Praktiken der Unterscheidung. Als Kristallisationskern kann stattdessen das 1924 gegründete *Institut für Sozialforschung* gelten und als leicht verspätete Gründungsurkunde die Rede, die Horkheimer anlässlich der Übernahme von dessen Leitung 1931 hielt. In seinem Vortrag *Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung* (Horkheimer, 1931) skizzierte er die Herausforderung, vor der eine materialistische Gesellschaftstheorie stehe: Eine hinreichend komplexe Form der Theoriearbeit sei nur über eine Neubestimmung des Verhältnisses von Philosophie und Einzelwissenschaften zu entwickeln. Statt noch länger die Ignoranz gegenüber den Ergebnissen der empirischen Wissenschaften zu kultivieren, komme es künftig darauf an, die kontinuierliche und projektförmige Zusammenarbeit von Vertretern der unterschiedlichsten Fachrichtungen zu organisieren. Diesen disziplinübergreifenden Forschungszusammenhang, der kapitalistische Gesellschaften nicht nur auf ihre zerstörerischen Kräfte, sondern auch auf ihre beträchtlichen „Integrationsleistungen“ hin zu untersuchen unternimmt (vgl. Honneth, 1990a, S. 32), gelte es abzusichern – eben in der Gestalt des Instituts für Sozialforschung. Die Keimzelle der Kritischen Theorie sind mithin die organisatorischen Vorkehrungen, die getroffen werden, um einen entsprechenden interdisziplinären Forschungskontext zu etablieren, der „aufgrund aktueller philosophischer Fragestellungen Untersuchungen [organisiert,] zu denen Philosophen, Soziologen, Nationalökonomien, Historiker, Psychologen in dauernder Arbeitsgemeinschaft sich vereinigen“ (Horkheimer, 1931, S. 41). Die wichtigste Frage der Gründungsphase lautete entsprechend, wieso der Klassenkonflikt nur latent blieb.

Dass diese Form der Zusammenarbeit auch zu einer Überprüfung zentraler Prämissen der marxistischen Theorie führte, wurde in jenem Beitrag Horkheimers (1937) deutlich, der den Titel ‚Kritische Theorie‘ einführte. *Traditionelle und kritische Theorie* übt hinsichtlich der marxistischen Geschichtsphilosophie Enthaltensamkeit und profiliert die Kritische Theorie dadurch, dass sie – in Kontrast zur traditionellen Theorie – nicht allein die Analyse des Status quo betreibt, sondern dessen Überwindung zu erzwingen sucht: Deren Vertreter sind mithin daran zu erkennen, dass sie sich ihrem Forschungsobjekt – der kapitalistischen Gesellschaft und ihren Formen der Vergesellschaftung – ge-

genüber nicht indifferent verhalten, sondern dass sie durch ihre theoretischen Anstrengungen zum Motor eines historischen Emanzipationsprozesses werden (sollen). Ihre Analysen der „gesellschaftlichen Widersprüche“ treiben daher über sich hinaus und werden in der Folge – so das Ziel – als „stimulierender, verändernder Faktor“ erkennbar (Horkheimer, 1937/1992, S. 232).

Die Erwartungen an diese Form der Theoriearbeit verflüchtigten sich jedoch bald. Spätestens mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten, in deren Folge die Institutsangehörigen – die meisten von ihnen jüdische Intellektuelle – zur Migration gezwungen waren, schwand die Hoffnung, mit den Mitteln der Theorie einer befreiten Gesellschaft zuarbeiten und der Idee der Humanität Geltung verschaffen zu können. In der *Dialektik der Aufklärung*, die Horkheimer und Theodor W. Adorno im US-amerikanischen Exil verfassten, wird die Kritik der abendländischen Rationalität mit kaum noch zu überbietender Schärfe formuliert. Der systematisch betriebene Mord an den Juden wird den Autoren zum grausamen Endpunkt einer Zivilisationsgeschichte, die das Differente, Abweichende und Nicht-Identische auf unnachgiebige Weise verfolgt und schließlich auslöscht (vgl. Horkheimer & Adorno, 1944/1991). Diese menschenverachtende Logik in ihrer Genese freizulegen war das Ziel ihrer Schrift.

Als es 1950 zur Wiedereröffnung des *Instituts für Sozialforschung* kommt, geschieht dies, ohne dass seine Mitglieder Anschluss an die Arbeitszusammenhänge der 1930er- und 1940er-Jahre gesucht hätten (vgl. Honneth, 1990a, S. 57). Stilbildend werden in jener Zeit die Arbeiten Adornos, in denen er eine – den Überlegungen Herbert Marcuses verwandte – Kulturkritik entwickelt, welche die totalitären Kräfte noch in den vermeintlich harmlosen Gesten des Alltags aufzudecken unternimmt (vgl. Adorno, 1951/1991; Gilcher-Holtey, 1998). Als Fluchtpunkt der Theoriebildung erscheinen hier fast nur noch die Werke der Kunst; sie werden Adorno zu jenem Ort, an dem sich das Nicht-Identische noch gefahrlos zeigen kann (vgl. Adorno, 1970/1990).

Jürgen Habermas führt diese Traditionslinie nicht fort: Als er 1965 seine Antrittsvorlesung hält, knüpft er an die Anfänge der Kritischen Theorie an. Gleich zu Beginn von *Erkenntnis und Interesse* verweist er auf Horkheimers Unterscheidung von traditioneller und kritischer Theorie und erklärt, dass er dieses Thema „nach fast einem Menschenalter“ erneut aufnehme (Habermas, 1969, S. 147). Seine Unterscheidung dreier unterschiedlicher Erkenntnisinteressen soll der Kritischen Theorie eine neue wissenschaftstheoretische Grundlage verschaffen. Im Unterschied zu dem technischen und dem praktischen Erkenntnisinteresse ist für das emanzipatorische charakteristisch, dass es – so Habermas (1969, S. 158, 164) – nicht allein danach strebt, „veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse“ zu erweisen, sondern auch die davon Betroffenen zur „Selbstreflexion“ zu befähigen: „Diese löst das Subjekt aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten“ und findet ihr Ziel in einer „emanzipierten Gesellschaft, die die Mündigkeit ihrer Mitglieder realisiert hätte“.

Das Motiv der herrschaftsfreien Kommunikation, das bereits in diesem Text anklingt, arbeitet Habermas in den 1970er-Jahren systematisch aus. Ergänzt wird die *Theorie des kommunikativen Handelns*, die mit der Gegenüberstellung von System und Lebenswelt operiert (vgl. Habermas, 1988, Bd. 2, S. 172–293), von einer Studie zur Rechtstheorie,

die zu Beginn der 1990er-Jahre erscheint: *Faktizität und Geltung* verlängert die Diskurstheorie in die Sphäre des Rechts hinein und sucht die argumentative Verständigung über juristische Fragen als normatives Gegengewicht zu den zunehmenden zentrifugalen Kräften funktional differenzierter Gesellschaften zu erweisen. Einzig das Recht vermöge noch „Imperative verschiedener Herkunft“ auf produktive Weise zu verarbeiten und zu integrieren (Habermas, 1992, S. 59).

Es ist wiederum eine Antrittsvorlesung an der Goethe-Universität, die einen Neueinsatz in der Geschichte der Kritischen Theorie markiert. Axel Honneths Überlegungen zum Verhältnis von *Integrität und Missachtung* nehmen ihren Ausgang von der „besondere[n] Versehrbarkeit menschlicher Wesen“ (Honneth, 1990b, S. 1045) und entwickeln eine Typologie von Erfahrungen der Missachtung, um diese – *ex negativo* – als Hinweise auf gelungene Sozialbeziehungen zu begreifen. Zusätzlich abgesichert durch eine Relektüre früher Schriften Hegels und George Herbert Meads, weist er nach, dass Menschen zur Wahrung ihrer „Integrität“ (Honneth, 1990b, S. 1048) auf korrespondierende Formen der intersubjektiven Anerkennung angewiesen sind – nämlich Liebe, Recht und Solidarität. Nachdem Honneth (1998) dieses Konzept einer normativ gehaltvollen Anerkennungstheorie in seiner Habilitationsschrift noch weiter ausgearbeitet hatte, legte er unlängst eine sozialphilosophische Studie vor, die erneut den Anschluss an Hegel sucht – nun allerdings an dessen Rechtsphilosophie: Die Diagnose sozialer Pathologien zeitgenössischer Gesellschaften soll auf dem Weg einer Gerechtigkeitstheorie betrieben werden, die als „normativen Grundstein“ einzig die „individuelle Freiheit“ kennt (Honneth, 2011, S. 38). Dabei kommt er freilich nicht umhin, einzuräumen, dass wichtige Institutionen wie der Rechtsstaat und die Familie die freiheitlichen Kräfte, die er ihnen attestiert, bislang nur sehr unzureichend freisetzen (vgl. Schmidt, 2012).

II. Emanzipation, Mündigkeit etc.

Begreift man nun wissenschaftliche Disziplinen als „historisch spezifische kulturelle Erscheinungen“ (Tenorth, 1996, S. 179) und berücksichtigt, dass der Zugriff auf fremddisziplinäre Wissensbestände stets interessengeleitet geschieht, wird deutlich, dass die Zuwendung zur Kritischen Theorie auch mit Blick auf die Situierung der Erziehungswissenschaft innerhalb des wissenschaftlichen Feldes vorgenommen werden muss. Theorieofferten sind eben nicht *per se* attraktiv; auf breite Resonanz treffen sie erst dann, wenn sie in Aussicht stellen, einen Beitrag zur Lösung drängender Fragen zu leisten.

Die Herausforderungen, vor denen die Erziehungswissenschaft zu Beginn der 1960er-Jahre steht, lassen sich präzise benennen: Nachdem von den Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den 1950er-Jahren die Reorganisation der Pädagogik erfolgreich betrieben worden war – Lehrstühle wurden wieder eingerichtet und der Anschluss an die Traditionen der Vorkriegszeit gesucht (vgl. Groppe, 2008, S. 77) –, erwies sich bald, dass diese Maßnahmen nicht ausreichen würden, um auf den beträchtlichen Modernisierungsdruck zu reagieren, der von Vertreter/-innen der Wissenschaft,

Politik und Ökonomie konstatiert wurde. Nachdem Vergleichsstudien den Reformbedarf des deutschen Bildungssystems nachgewiesen hatten und von Georg Picht die „Deutsche Bildungskatastrophe“ ausgerufen worden war (vgl. Winkler, 2002, S. 28–37), galt es zu Beginn der 1960er-Jahre als unstrittig, dass die Erziehungswissenschaft nur dann zu einem Akteur dieser Reformanstrengungen werden könne, wenn sie sich ihrerseits modernisiert. Und dies hieß: Sie musste ihre Orientierung an den Geisteswissenschaften aufgeben und sich stattdessen den Sozialwissenschaften zuwenden. Die Erziehungswirklichkeit sollte nicht länger mit hermeneutischen Verfahren interpretiert, sondern mit sozialwissenschaftlichen Methoden empirisch erforscht werden (vgl. Oelkers, 1990).

Als sich daher Mitte der 1960er-Jahre Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki und Herwig Blankertz, um nur drei Fachvertreter zu nennen, den Arbeiten der Kritischen Theorie zuwandten, handelte es sich zunächst denn auch um eine „Selbstkritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ (Keckeisen, 1983, S. 489): Die Studien von Horkheimer, Adorno und dem frühen Habermas versprachen die Möglichkeit, die eigenen theoretischen Versäumnisse aufzuarbeiten, sich eine neue wissenschaftstheoretische Grundlage zu verschaffen und Anschluss an den sozialwissenschaftlichen *state of the art* zu bekommen.³

Die Arbeiten aus Frankfurt besaßen freilich noch eine andere Qualität: Im Unterschied zu den Studien, die von den Vertreter/-innen eines positivistischen Paradigmas unternommen wurden, erlaubten sie nicht nur die Erforschung des Bildungssystems, sondern auch noch dessen Kritik (vgl. Klafki, 1976). Die „realistische Wendung“ der Erziehungswissenschaft, zu der Heinrich Roth 1962 in seiner Antrittsvorlesung aufgerufen hatte, kann daher noch einmal überboten werden: Der sichere Rückgriff auf das Methodenrepertoire der empirischen Sozialforschung ist demnach für die Analyse pädagogischer Praktiken zwar notwendig, aber eben nicht hinreichend. Erziehungswissenschaft muss daher zweigleisig verfahren, erläutert Mollenhauer in seinem Beitrag *Pädagogik und Rationalität*, der zwei Jahre später erscheint: „Analyse der empirisch nachprüfbaren Prozesse und Kritik der Zwecke, denen solche Prozesse wie auch die Analyse selbst unterstellt werden, sind zusammengekommen erst die unteilbare Aufgabe der Erziehungswissenschaft“ (Mollenhauer, 1968, S. 67).

Für die tiefgreifenden Umbaumaßnahmen, die in der Folge notwendig werden – es gilt die Erziehungswissenschaft als eine Disziplin zu entwerfen, welche die Orientierung an den Geisteswissenschaften hinter sich lässt, ohne ihre hermeneutische Expertise zu verraten, und sich den Sozialwissenschaften gegenüber öffnet, ohne in einen schlichten Positivismus abzugleiten –, erweisen sich die wissenschaftstheoretischen Arbeiten von Habermas als überaus hilfreich (vgl. Blankertz, 1979; Peukert, 1983). Sie erlauben es, ein neues disziplinäres Selbstverständnis als praktische Sozialwissenschaft

3 Und sie boten überdies einer Generation junger Hochschullehrer/-innen die Möglichkeit, sich von jenen Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die sich in der Zeit des Nationalsozialismus diskreditiert hatten, nun auch (wissenschafts-)politisch eindeutig abzugrenzen. Es waren nicht eben wenige, die – bisweilen ausgeprägte – Affinitäten zur NS-Ideologie zu erkennen gegeben hatten (vgl. Eierdanz & Kremer, 2000).

zu entwickeln und sich gegenüber dem Bereich der Gesellschaft zu öffnen. Obwohl hierzu längst gehaltvolle Arbeiten vorliegen – erinnert sei nur an Emile Durkheims Antrittsvorlesung und Siegfried Bernfelds *Sisyphos* –, besteht in den 1960er-Jahren ein beträchtlicher Nachholbedarf. Anders jedoch als Durkheim und Bernfeld, welche die gesellschaftlichen Beharrungskräfte betonen, akzentuiert Mollenhauer (1968, S. 66–67) das Moment der Überschreitung: „Stimmt es nämlich, daß die Gesellschaft kein bloßes Repetitionsphänomen ist, dann fällt der Pädagogik als Praxis wie als Theorie die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen.“

Die gesellschaftlichen Verhältnisse müssen daher nicht allein zum Gegenstand der Analyse gemacht, sie müssen auch überwunden werden. In der Folge gerät das Generationenverhältnis auf neue Weise in den Blick: Anstatt die nachfolgende Generation zum Adressaten des kulturellen Erbes zu machen, das es anzueignen gilt, wird sie nun zum Hoffnungsträger – und tritt als neues „revolutionäres Subjekt“ auf die Bühne. Die „Neuankömmlinge“ (Arendt) galt es denn auch nicht auf das Bestehende zu verpflichten, sondern in den Dienst des Neuen zu stellen.

Wie tiefgreifend diese Neuorientierung ausfällt, zeigt sich auch daran, dass in den 1960er-Jahren die Sorge um die „einheimischen Begriffe“ (Herbart) kaum einmal artikuliert wird. Emanzipation und Mündigkeit werden rasch zu zentralen Vokabeln des pädagogischen Diskurses, die immer dann aufgerufen werden, wenn es gilt, das Verhältnis von individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Transformation zu qualifizieren. Deutlich wird dies in einem Beitrag Klafkis: „Die Förderung des einzelnen Kindes zur (...) Mündigkeit hin wird erst möglich, wenn die Beschränkung der pädagogischen Sorge auf das Individuum aufgehoben und die Dialektik individueller und gesellschaftlicher Emanzipation *dadurch* in den Blick gerät, daß die jeweiligen sozialen Bedingungen sowie die gesellschaftlich-politischen Funktionen der Erziehung untersucht werden“ (Klafki, 1976, S. 46, Hervorheb. im Orig.). Dabei komme der Ideologiekritik eine besondere Bedeutung zu: Erst wenn die Vertreter/-innen der Kritischen Erziehungswissenschaft deren Methoden beherrschten, seien sie in der Lage, die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse aufzudecken, die auch noch die wissenschaftlichen Diskurse prägten. Wolle die Erziehungswissenschaft Mündigkeit des Einzelnen sowie die Emanzipation der Gattung befördern, müsse sie in ein Stadium der Reflexivität eintreten.

III. Ende der Hegemonie

Bald darauf begannen sich die Kräfteverhältnisse zu ändern (vgl. Fend, 1984). Dominierte die Kritische Erziehungswissenschaft in den 1960er- und den frühen 1970er-Jahren nicht allein den pädagogischen Diskurs, sondern auch die öffentliche Rede über Erziehung, formierte sich nun der Widerstand. Die „Selbstverständlichkeit“, mit der die Angehörigen der „intellektuellen Linken (...) das kulturelle Milieu“ prägen konnten, hatten diese – so Habermas (1982, S. 8) rückblickend – bald darauf eingebüßt. Besondere Bedeutung kam dabei dem Symposium ‚Tendenzwende‘ (1974) und dem Forum

„Mut zur Erziehung“ (1978) zu. Verstärkt wurden diese Veranstaltungen, die auch jenseits der Wissenschaft auf große Resonanz stießen, von der fachinternen Kritik, die bald an Schärfe zunahm und von schrillen Tönen nicht immer frei war. Während etwa der Philosoph Robert Spaemann (1971) die pädagogische Entleerung und Überhöhung politisch-juristischer Vokabeln monierte und der Soziologe Helmut Schelsky (1975) Ressentiments gegen Intellektuelle schürte, ging der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka mit seinen Fachkolleg/-innen besonders unversöhnlich ins Gericht. In *Die Pädagogik der Neuen Linken*, die er 1971 publizierte, zieht er diese des Totalitarismus, sah sie in „ihrem Kampf gegen die Idee der wertfreien Wissenschaft im Bunde mit Lenin, Stalin und Hitler“ (Brezinka, 1981, S. 73) – und entwarf eine Art Steckbrief, in dem er deren Vertreter/-innen und ihre Publikationsorgane namentlich aufführte (vgl. Brezinka, 1981, S. 93–101).⁴

Von den Vertreter/-innen der Kritischen Erziehungswissenschaft war es Mollenhauer, der die Phase der Selbstkritik einleitete. Ersichtlich mutierte das pädagogische Feld – seine Einrichtungen, Akteure und Praktiken – in den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren zu einem Akteur, dem nicht eben wenig zugemutet wurde: Er sollte nicht allein garantieren, dass die ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen eine unversehrte, mündige Spielart der Subjektivität entfalteten, sondern auch sicherstellen, dass die Herrschaftsverhältnisse überwunden, gesellschaftliche Herausforderungen bewältigt und schließlich auch noch die Emanzipation des Menschengeschlechts befördert wurde (vgl. Rieger-Ladich, 2000, S. 160–267).

Mollenhauers Kritik, die er 1978 formuliert, besaß auch deshalb besonderes Gewicht, weil sie eben nicht von dem Vertreter einer konkurrierenden Theorieströmung vorgetragen wurde, sondern von einem der Protagonisten der Kritischen Erziehungswissenschaft selbst. Und so wendet er sich in seinen *Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft* denn auch nicht grundsätzlich gegen die Befassung mit den Arbeiten Adornos oder Habermas'; er beklagt stattdessen die „falsche Rezeption der Kritischen Theorie“ (Mollenhauer, 1982, S. 256). Sie blieb deshalb hinter ihren Möglichkeiten zurück, weil sie oberflächlich und kurzatmig verlief sowie Ernsthaftigkeit und Gründlichkeit vermissen ließ. Noch schwerer wog, dass die Eigentümlichkeiten der pädagogischen Reflexion vernachlässigt worden seien: Weder wurde kritisch bilanziert, welcher Preis für die Umcodierung der pädagogischen Semantik zu entrichten sei, noch wurden die Folgekosten der eifrig betriebenen Ideologiekritik überschlagen: „Die Analyse des Faktischen, wie detailliert und ‚kritisch‘ auch immer, begründet keine Handlungsrichtungen, eröffnet keine praktische Perspektive“ (Mollenhauer, 1982, S. 256). Auch

4 Parallel vollzieht sich der Aufstieg der Systemtheorie. Niklas Luhmann gewinnt zu Beginn der 1970er-Jahre rasch an Kontur durch seine Auseinandersetzung mit Habermas, die auf der Bühne des Suhrkamp-Verlags öffentlichkeitswirksam ausgetragen wird. Diese Debatte verändert die Theorielandschaft nachhaltig und etabliert ein neues konkurrierendes Paradigma. Bald legt Luhmann – gemeinsam mit Karl Eberhard Schorr (1979) – seine Studie „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ vor, die von manchen Fachvertreter/-innen als Frischzellenkur, von anderen hingegen als versuchter Theorieputsch wahrgenommen wird (vgl. Michael Geiss in diesem Heft und Rieger-Ladich, 2013).

die Zuwendung zu Habermas' diskurstheoretischen Studien der 1970er-Jahre stünde in der Gefahr, kategoriale Verwirrung zu stiften: Aller Wertschätzung für herrschaftsfreie Kommunikation zum Trotz bleibe das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling asymmetrisch (vgl. Mollenhauer, 1982, S. 265).

IV. Denken in Konstellationen

Als sich in den 1980er-Jahren erneut Vertreter/-innen der Erziehungswissenschaft der Kritischen Theorie zuwenden, geschieht dies unter anderen Vorzeichen. Nachdem 1982 die Übersetzung von Jean-François Lyotards *La condition postmoderne* erschienen war, die das Ende der emanzipatorischen Narrative verkündete, kam Habermas zu einer ähnlichen Einschätzung. Er konstatierte nicht nur die „Erschöpfung utopischer Energien“, sondern auch die auffällige Konjunktur, welche die Vertreter einer radikalisierten Vernunft- und Machtkritik – namentlich Jacques Derrida und Michel Foucault – erführen (vgl. Habermas, 1985, S. 141, 144). So sehr sich also die Diskurstheorien unterscheiden, die Lyotard und Habermas ausgearbeitet haben, stimmen sie doch darin überein, dass die Zukunft für große Bevölkerungsgruppen nicht länger als Projektionsfläche von Hoffnungen, Erwartungen und Utopien erscheint, sondern Ängste, Befürchtungen und Sorgen widerspiegelt.

Sichtet man die Beiträge, die in jener Zeit vorgelegt wurden, fällt sofort auf, dass sie sich nicht nur im Tonfall deutlich von den älteren Texten unterscheiden, sondern auch in ihrer Stoßrichtung: Die Beschäftigung ist nun sehr viel grundsätzlicher; die Texte der Frankfurter Schule werden nicht länger auf Hinweise zur konkreten Forschungspraxis befragt; vielmehr werden sie nun wahrgenommen als Beiträge, welche die Selbstgefährdung der Moderne in zuvor ungekannter Schonungslosigkeit freilegen. Obwohl Habermas noch immer gelesen wird (vgl. Masschelein, 1991), verschieben sich die Interessen: Neben der *Dialektik der Aufklärung* sind es die späten Arbeiten Horkheimers und insbesondere Adornos, die nun intensiv diskutiert werden (vgl. Schäfer, 1990; Kelle, 1992).⁵

Deutlich wird dies in den Beiträgen von Helmut Peukert: Hatte er in einem früheren Text die Theoriegeschichte der Frankfurter Schule rekonstruiert und moniert, dass es versäumt worden sei, sich auf dem Boden der eigenen Theorietradition von deren Texten herausfordern zu lassen (vgl. Peukert, 1983, S. 212), erinnerte er einige Jahre später an Adornos Radiobeitrag *Erziehung nach Auschwitz*. Er attestiert der Eröffnungspassage, dass diese wie „ein schmerzender Stachel in der Erziehungswissenschaft gewirkt“ (Peukert, 1990, S. 127) habe, und plädiert dafür, Auschwitz als epochale Zäsur zu begreifen, vor der sich jede Form wissenschaftlichen Denkens – und damit auch die päd-

5 Das Moment der Negativität wird besonders akzentuiert in den Arbeiten Andreas Gruschkas (1988). Als Schüler von Herwig Blankertz war er Mitbegründer des Münsteraner *Instituts für Pädagogik und Gesellschaft* und ist seit vielen Jahren als Mitherausgeber der *Pädagogischen Korrespondenz* tätig, die „Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft“ betreibt.

agogische Reflexion – zu verantworten habe. Wolle man vor der Diagnose der *Dialektik der Aufklärung* nicht kapitulieren, müssten alle Anstrengungen darauf gerichtet werden, der von Habermas propagierten kommunikativen Rationalität zum Durchbruch zu verhelfen.

Was bei Peukert anklingt, der auch an Traditionen jüdischen Denkens anknüpft, die sich nicht der Kritischen Theorie zurechnen lassen, macht Käte Meyer-Drawe (1992) in einem Text zum Gegenstand, der die Gegenüberstellung Frankfurt (resp. Projekt der Moderne) vs. Paris (resp. Antihumanismus) als irreführende Alternative zurückweist. Nicht zuletzt gegen das von Habermas selbst bemühte Freund-Feind-Schema spricht sie sich dafür aus, die innerhalb der Tradition der europäischen Moderne entwickelten Vorstellungen von Emanzipation zu verteidigen, ohne Zurückhaltung in der Kritik der Vernunft zu üben: „Ein Plädoyer für Vernunftpotentiale einer in sich ambivalenten Aufklärung kann die Selbstkritik der Vernunft nicht absorbieren“ (Meyer-Drawe, 1992, S. 101). Anstatt die französischen Vertreter/-innen des Poststrukturalismus vor den Richterstuhl der Vernunft zu zitieren, käme es darauf an, beides zu leisten: über verantwortbare Handlungsorientierungen nachzudenken, ohne dabei doch die elementare Verletzlichkeit des Menschen zu unterschlagen.

Kritik zu praktizieren steht daher vor neuen Herausforderungen: Sie muss damit rechnen, dass die Aufklärung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen einen ungleich höheren theoretischen Aufwand erfordert und dass entsprechende Konzepte auch jenseits des Frankfurter Instituts entwickelt werden. Die Aufgabe selbst bleibt unverzichtbar, so Meyer-Drawe (1990, S. 41): „Das Aufbegehren gegen Herrschaft, die aufgrund ihrer subtilen Institutionalisierungen und ihrer Verlagerung von körperlicher Tortur zu zivilisierender Disziplinierung immer unsichtbarer und damit undurchschaubarer (...) wird, ist weiterhin Aufgabe kritischen Denkens.“ Welche Form diese neue Variante der Kritik, die sich auch weiterhin auf Theoriebestände der Frankfurter Schule bezieht, diese aber zu anderen Theoretiker/-innen in Beziehung setzt, annehmen kann, zeigt sie in *Illusionen von Autonomie*. Im Zwiegespräch mit dem Spätwerk Adornos und dem Maurice Merleau-Pontys entwickelt sie einen „offenen Denkstil“ (Meyer-Drawe, 1990, S. 41), der unnachgiebig prüft, ob der Begriff der Autonomie tatsächlich geeignet ist, der *conditio humana* auf die Spur zu kommen – oder ob er nicht eher die Geschichte der Selbstverkenntung verlängert.

Dieses Denken in Konstellationen, das sich nicht auf eine Theorietradition – und sei es jene der Kritischen Theorie – verpflichten lässt, wird auch von Jan Masschelein (1991) praktiziert. Im selben Jahr, in dem die Übersetzung seiner Dissertation zu Habermas' Kommunikationstheorie erscheint, legt er zwei Beiträge zur pädagogischen Handlungstheorie vor (vgl. Masschelein, 1996a, 1996b). Im Wissen um die wissenschaftspolitischen Kämpfe, die den Rhein als Grenze bemühen (vgl. Waldenfels, 1995), bezieht er sich auf Habermas und Derrida, auf Arendt und Levinas – und legt nahe, dass ihre besondere Sensibilität für die Verletzbarkeit menschlicher Kommunikation darin begründet liegt, dass sie „trotz ihrer unbestreitbaren Verschiedenheit in gewissem Maße eine gemeinschaftliche Intuition und (...) einen gemeinsamen Reflexionsausgangspunkt vertreten: das Schreckliche eines totalitären Staates“ (Masschelein, 1996a, S. 110).

V. Subversion als Produktivkraft

Vor eineinhalb Dekaden lässt sich innerhalb des pädagogischen Diskurses ein neuerliches Interesse an der Kritischen Theorie beobachten. Nachdem Heinz Sünker und Heinz-Hermann Krüger (1999) einen Band vorgelegt hatten, der die *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn* sieht, erschien 2003 ein Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, das „Kritik in der Pädagogik“ zum Gegenstand machte, bevor nur ein Jahr später die Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie den Tagungsband „Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik“ (Pongratz, Nieke & Masschelein, 2004) publizierte.

Wertet man diese Publikationen aus, fällt auf, dass sich die Öffnung gegenüber Theorieströmungen, die ebenfalls für sich in Anspruch nehmen, „kritisch“ zu verfahren, weiter verstärkt hat. Suchen Sünker und Krüger (1999, S. 8) die Fortschreibung und „Neubegründung“ der Kritischen Erziehungswissenschaft noch dadurch zu leisten, dass sie den Kontakt zu Vertreter/-innen verwandter Theorieströmungen aus dem anglo-amerikanischen Raum herstellen, präsentieren die Herausgeber des Beiheftes und des Kommissionsbandes Beiträge, die überwiegend bildungsphilosophisch argumentieren – und daran erinnern, dass der Begriff der Kritik in der Tradition der europäischen Moderne eine Vielzahl von Varianten kennt (vgl. Euler, 2004). Zugleich wird deutlich, dass die Inanspruchnahme eines „kritischen Zugangs“ längst kein Privileg mehr jener ist, die sich auf die Kritische Theorie beziehen. Dominieren im Band zur „Kritischen Erziehungswissenschaft“ noch solche Beiträge, stellt sich in „Kritik in der Pädagogik“ allein Masschelein (2003) in diese Tradition. Auch der Tagungsband der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie dokumentiert eine Ausweitung des Begriffs der Kritik: Hier finden sich neben theoriegeschichtlichen Beiträgen auch solche, die sich mit Gilles Deleuze, Pierre Bourdieu und Judith Butler auseinandersetzen; allein Krassimir Stojanov (2004) wendet sich mit Honneth einem Vertreter der Frankfurter Schule zu.

Und selbst wenn mit dem Konzept der Anerkennung von Vertreter/-innen des pädagogischen Diskurses ein Konzept aufgegriffen wird, das seit den Arbeiten Honneths im Zentrum der Theoriearbeit der jüngeren Frankfurter Schule steht, geschieht dies nicht ohne Blick für alternative Zugänge. So konstatieren zwar Alfred Schäfer und Christiane Thompson (2010, S. 18) in der Einleitung zu ihrem Band *Anerkennung*, dass Honneths Begriff von Anerkennung deshalb von Interesse sei, weil er es gestatte, „die Bedeutung gelungener pädagogischer Beziehungen für die pädagogischen Adressaten herauszustellen“; aber sie verweisen eben auch darauf, dass er in der Gefahr stehe, die machtförmige Regulierung von Praktiken der Anerkennung zu unterschätzen. Und so setzen sich die Beiträger/-innen des Bandes eben nicht nur mit Honneth auseinander, sondern auch mit Judith Butler (vgl. Balzer & Ricken, 2010).

Die Gründe für diese Verschiebung liegen nicht allein in den konflikthaften Beziehungen miteinander konkurrierender theoretischer Strömungen; sie verweisen auch auf die veränderten Bedingungen, unter denen gegenwärtig noch Kritik formuliert werden kann. Auch wenn hierzu erste Publikationen vorliegen (vgl. Latour, 2007; Jaeggi & Wesche, 2008; Celikates, 2009), verdient die von Luc Boltanski und Ève Chiapello (2003) verfasste Studie *Le nouvel Éprit du Capitalisme* besondere Aufmerksamkeit.

Ihre Analyse rezenter Managementliteratur verschafft nicht nur erhellende Einblicke in gesellschaftliche Transformationsprozesse; sie zeigt darüber hinaus auch auf, welche Rolle die Kritik für die Erneuerung des Kapitalismus spielt: Die Künstler- und Sozialkritik, die sich traditionell als Widerpart des Kapitalismus begreift, erweist sich tatsächlich als eine jener Kräfte, die (ungewollt) dessen permanente Neuerfindung befördern. Angetreten, den Kapitalismus zu kritisieren und ihn mit seinen zerstörerischen Effekten zu konfrontieren, betreiben die Künstler/-innen und Intellektuellen dessen Revitalisierung: „Insofern die Kritik des Kapitalismus in den Stand versetzt, eine Vorstellungswelt zu entwickeln, die notwendig ist, damit die Menschen sich auf den Prozess der Gewinnerzielung einlassen, stellt sie sich indirekt in den Dienst des Kapitalismus und ist eines der Instrumente, die ihm überhaupt erst Kontinuität verleihen. Das stellt die Kritik vor spürbare Schwierigkeiten, weil sie leicht in die Zwickmühle gerät, entweder nutzlos zu verhallen oder aber vereinnahmt zu werden“ (Boltanski & Chiapello, 2003, S. 523).

Diese „Schwierigkeiten“ nehmen noch weiter zu, insofern durch den Kreislauf von Kritik und Reanimierung des Kapitalismus nicht nur Kritik in der Gefahr steht, ihrer Funktion beraubt zu werden; auch die Begriffe werden ihrer Tradition entkleidet und für gegenteilige Zwecke eingesetzt. Wie weit dieser Prozess der Umschrift von Begriffen bereits fortgeschritten ist, haben Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (2004, S. 14) in ihrem *Glossar der Gegenwart* herausgestellt: „Konzepte wie Aktivierung, Empowerment, Partizipation und Flexibilität, deren Wurzeln auf die Kämpfe sozialer Emanzipationsbewegungen zurückweisen, haben sich in institutionelle Anforderungen und normative Erwartungen verwandelt – Subversion ist zur Produktivkraft geworden.“

VI. Frankfurt und Paris

Diese Phänomene zeigen nicht allein, dass zwischen den Feldern der Wissenschaft, der Kunst und der Ökonomie mit intensiven Austauschbeziehungen gerechnet werden muss; sie bilden zugleich den Hintergrund der Bemühungen, eklatante Missstände zu benennen, gesellschaftliche Pathologien zum Gegenstand zu machen und kritikwürdige soziale Verhältnisse als solche – eben: kritikwürdige – auszuweisen. Infrage steht nun, ob das Theoriebesteck der Frankfurter Schule noch geeignet erscheint, die Erforschung auch jener Weisen zu instrumentieren, durch die das pädagogische Feld und seine Akteur/-innen in den Abbau des Sozialstaats, die Erosion der demokratischen Kultur und die zunehmende gesellschaftliche Spaltung involviert sind (vgl. Crouch, 2008; Lessenich, 2009). Diese Frage, die für die Zukunft solcher Formen der pädagogischen Theoriebildung, die sich auf die Frankfurter Schule beziehen, von besonderer Bedeutung ist, ist bislang noch nicht ausreichend diskutiert worden. Gleichwohl zeichnen sich die Konturen einer Debatte ab. Ich skizziere sie, in dem ich zwei gegensätzliche Positionen vorstelle.

Karl-Heinz Dammer (2008, S. 10) hat in der *Pädagogischen Korrespondenz* die Frage nach dem „Gebrauchswert“ einer Kritischen Erziehungswissenschaft aufgewor-

fen und festgehalten, dass diese nicht umhinkomme, „sich mit dem gesellschaftlichen Bedeutungswandel ihrer Kategorien auseinanderzusetzen“. Auch wenn er die Gefahr der Entwertung des emanzipatorischen Vokabulars einräumt, hält er doch an ihm fest und knüpft seine Hoffnung daran, dass die paradoxe Verfasstheit kapitalistischer Gesellschaften eben auch gegenteilige Kräfte freisetzt. Und er spricht sich dafür aus, die „gesellschaftliche Legitimation und Funktionalität“ der Schule zu erforschen: Rückten diese Fragen wieder in das Zentrum des pädagogischen Diskurses, könnte sich die Kritische Erziehungswissenschaft als die „theoretisch am besten gewappnete Instanz“ (Dammer, 2008, S. 22) erweisen und einen Bedeutungsschub erfahren.

Armin Bernhard, Mitherausgeber des *Handbuch Kritische Pädagogik* (Bernhard & Rothmel, 1997) und einer der Initiatoren des bei der *Rosa-Luxemburg-Stiftung* angesiedelten Arbeitskreises ‚Kritische Pädagogik‘, teilt dieses Anliegen, sieht die kritische Semantik allerdings nicht in der Krise. Ihm gilt es als ausgemacht, dass „eine Kritik, die die bestehende Gesellschaft an den von ihr propagierten Idealen misst, kaum mehr Wirkungen provozieren“ könne (Bernhard, 2012, S. 21). Zugleich wendet er sich vehement gegen Fachvertreter/-innen, die sich den Arbeiten Foucaults zuwenden: „Die einseitige Fokussierung vieler erziehungswissenschaftlicher Ansätze auf den Machtbegriff Foucaults“ habe nicht allein „zu einer Verschleierung gesellschaftlich vermittelter Herrschaftsstrukturen geführt“, sondern auch den Blick „auf reale Emanzipationsblockaden und -chancen verstellt“ (Bernhard, 2012, S. 22). In das Zentrum der Aufmerksamkeit rückten diese erst, wenn Herrschaftsstrukturen neoliberaler Gesellschaften im Rückgriff auf die ältere Kritische Theorie sowie Antonio Gramscis Hegemoniekonzept analysiert würden.

Zu einer anderen Einschätzung gelangt Christiane Thompson, die „Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘“ ausmacht und die Ursachen hierfür nicht zuletzt in der Neigung von deren Vertreter/-innen zu binären Argumentationsfiguren (Autonomie vs. Heteronomie, Mündigkeit vs. Unmündigkeit etc.) sieht. Diese erscheinen ihr nur bedingt geeignet, die Erforschung von Subjektivierungspraktiken anzuleiten, und führen dazu, dass die „konkrete Genese, Funktion und Wirkung von Herrschaftsverhältnissen“ aus dem Blick gerate (Thompson, 2004, S. 43).

Ihr Plädoyer, Machtstrukturen und Herrschaftsverhältnisse stattdessen mit dem Instrumentarium Foucaults (1992) zu analysieren, wird auch von Masschelein geteilt. Dieser warnt ebenfalls vor den Selbstgewissheiten einer kritischen Attitüde und weist auf die schleichende Entwertung des kritischen Vokabulars hin: „Begriffe wie Autonomie, Selbstbestimmung, Kritik, Befreiung haben (...) die Fronten gewechselt (...)“ (Masschelein, 2003, S. 129). Das Programm, das Horkheimer seinerzeit formuliert hatte – die Zusammenhänge zu erforschen, die zwischen den Transformationen psychischer Dispositionen, ökonomischer Strukturen und kultureller Phänomene existieren –, habe nichts von seiner Gültigkeit verloren; es mache nur eben den Einsatz anderer theoretischer Mittel erforderlich. Anstatt mit Begriffen wie Subjektivität, Emanzipation und Kritik zu operieren und zu unterstellen, dass diese vordiskursive, mit dem Auftreten der Idee des Menschen garantierte Phänomene darstellten, gälte es vielmehr, sie als Ef-

fekte von Diskursen zu begreifen – und damit auch nach jenen Formen zu forschen, in denen das pädagogische Feld hierin verstrickt ist: „Eine solche ohne letztes Fundament auskommende kritische Erziehungswissenschaft müsste versuchen zu klären, wie die Begriffe Autonomie, kritische Bildung, Emanzipation usw. in Komplizenschaft mit der Geburt des modernen Subjekts und des ‚Regierens durch Individualisieren‘ stehen“ (Masschelein, 2003, S. 137).⁶

Kontrastiert man diesen Vorschlag, die erziehungswissenschaftliche Rezeption der Arbeiten der Kritischen Theorie nachzuzeichnen, der ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklung innerhalb der Allgemeinen Pädagogik lenkte, nun abschließend mit jener innerhalb der Sozialpädagogik, fallen eine ganze Reihe von Parallelen auf. Der Soziologie insofern verwandt, als sie ebenfalls als Reaktion auf gesellschaftliche Krisenphänomene entstanden ist, wenden sich die Vertreter/-innen der Sozialpädagogik den frühen Arbeiten der Frankfurter Schule zu, um das „Doppelgesicht der Modernisierung“ (Hornstein, 1989, S. 168) zu erhellen und den „prinzipiell ambivalente[n] Charakter“ (Hamburger, 1997, S. 254) der eigenen (Teil-)Disziplin. Zunächst also – so Micha Brumlik in der Einleitung zu seinem Band *Advokatorische Ethik* – munitionierten die Arbeiten der Frankfurter Kollegen die Kritik an der Instrumentalisierung der Pädagogik: Ungleich populärer als Beiträge zu einer verantwortbaren pädagogischen Praxis waren in den 1970er-Jahren solche, die sich dem Bemühen verdankten, immer neue „Strategie[n] der Entlarvung“ zu entwickeln (Brumlik, 1992/2004, S. 8).

Und so war es denn auch das Wissen um das Versäumnis, die Frage nach normativ vertretbaren Handlungsmaximen mit der gebührenden Gründlichkeit bearbeitet zu haben, das in der darauffolgenden Dekade Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns* auf große Resonanz treffen ließ. Für Thomas Rauschenbach und Rainer Treptow etwa war diese auch deshalb besonders attraktiv, weil sie eben nicht als klassische Gesellschaftstheorie angelegt, sondern aus deren Verschränkung mit einer normativ imprägnierten Handlungstheorie hervorgegangen war. Sie suchten im Rückgriff auf Habermas' Unterscheidung von System/Lebenswelt allerdings nicht nur die „intermediäre Stellung“ der Sozialpädagogik neu zu bestimmen, sondern darüber hinaus auch dessen Typologie von Handlungsrationaltät zu einer Heuristik weiterzuentwickeln, die es ermöglichen soll, die komplizierten „„Mischverhältniss[e]““ (Rauschenbach & Treptow, 1984, S. 39, Hervorheb. im Orig., S. 56) begrifflich zu fassen, innerhalb derer ihre professionellen Vertreter/-innen agieren.

Neuere Beiträge lassen nun eine ähnliche Öffnung auch anderen Theorieperspektiven gegenüber erkennen, wie sie bereits innerhalb der Allgemeinen Pädagogik beobachtet wurde. Deutlich wird dies etwa in Michael Winklers (2011) Artikel „Kritische

6 Zwei unlängst vorgelegte Dissertationen zeigen auf überzeugende Weise, wie diese Form der Theoriearbeit geleistet werden kann: Während Carsten Bünger (2013) *Die offene Frage der Mündigkeit* verhandelt und zu diesem Zweck auf Heinz-Joachim Heydorn und Gernot Koneffke, aber auch auf Vertreter/-innen des Poststrukturalismus zurückgreift, arbeitet Christian Grabau (2013, S. 243–248) in *Leben machen* mit dem Instrumentarium Foucaults, um die komplizierten Verstrickungen zwischen Pädagogik und der Biomacht aufzuklären, und beschließt seine Studie mit Ausführungen zu „Möglichkeiten und Fallstricke[n] der Kritik“.

Sozialpädagogik“. Auch er weist, ebenfalls mit Blick auf die Arbeiten Boltanskis, darauf hin, dass gerade solche (sozial-)pädagogischen Bemühungen, die sich explizit als „kritische Unternehmungen“ zu erkennen geben, in der Gefahr stehen, sich letztlich als affirmativ zu erweisen und die herrschenden Verhältnisse zu stabilisieren – und eben nicht infrage zu stellen. Sozialpädagogik und Soziale Arbeit sind – so seine These – „gerade in ihrer Kritik produktiv geworden. Als kritische Instanz“ wurden sie „selbst ein generierendes Teil dieser Gesellschaft“, ohne dass ihren Vertreter/-innen dies bewusst geworden sei. Gegenüber dieser Instrumentalisierung der Kritik, die erneut auf die „Dialektik der Aufklärung“ verweise, helfe alleine die „Kritik an der Kritik“ und die Steigerung der Bemühungen um Selbstkritik (Winkler, 2011, S. 21, 32).

Die Stichworte hierfür liefert freilich nicht mehr die aktuelle Kritische Theorie. Habermas etwa taucht nur noch in Form einer ironischen Anspielung auf: Winklers Untertitel, der „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Vereinnahmung eines Zugangs“ in Aussicht stellt, spielt ersichtlich auf einen frühen Beitrag Habermas' zu dessen Kommunikationstheorie an. Dessen Sprachduktus wird hier nur noch in Form einer distanzierten Geste zur Wiederaufführung gebracht; ein ausgeprägtes systematisches Interesse lässt sich nicht mehr erkennen.

Infrage steht daher, ob die theoretischen Optionen einer Kritischen Erziehungswissenschaft nicht zu stark limitiert sind, wenn sie sich auf die Begriffe, Denkfiguren und Theorietraditionen beschränkt, die in der Frankfurter Schule entwickelt wurden (und werden). Dass in Frankfurt gegenwärtig das Interesse an Lagerkämpfen etwas abnimmt, legt etwa der Adorno-Preis nahe, der neben Jacques Derrida (2001) unlängst auch an Judith Butler (2013) verliehen wurde. Und so sei denn auch noch einmal an die bemerkenswerte Gründungsgeste erinnert, welche den Anfang der Institutsarbeit in den frühen 1930er-Jahren kennzeichnete: Um der irritierenden Integrationskraft einer auf der Ausbeutung des Proletariats beruhenden kapitalistischen Gesellschaftsordnung auf die Spur zu kommen, erging seinerzeit die Einladung an Vertreter der unterschiedlichsten Disziplinen. Die Herausforderungen, vor denen gegenwärtig die Erziehungswissenschaft steht, die auf vielfältige Weise in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse involviert – und diese aufzuklären verpflichtet – ist, sind durchaus nicht geringer. Wenn aber die „Reflexion der Wissenschaft auf sich selbst“, wie dies Horkheimer und Adorno (1944/1991, S. 123) in der *Dialektik der Aufklärung* festhielten, tatsächlich als das „Gewissen der Aufklärung“ gelten kann, dann muss *jedes* intellektuelle Unternehmen auf den Prüfstand. Und eben auch jenes Gebilde, das sich Kritische Erziehungswissenschaft nennt.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1951/1991). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (1970/1990). *Ästhetische Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Arnold, M. (2004). Disziplin & Initiation. Die kulturellen Praktiken der Wissenschaft. In M. Arnold & R. Fischer (Hrsg.), *Disziplinierungen. Kulturen der Wissenschaften im Vergleich* (S. 18–52). Wien: Turia + Kant.

- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & Ch. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Benjamin, W. (1940/1991). Über den Begriff der Geschichte. In Ders., *Gesammelte Schriften* (Bd. I.2, S. 691–704). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bernhard, A. (2012). Kritische Pädagogik. Entwicklungslinien, Korrekturen und Neuakzentuierungen eines erziehungswissenschaftlichen Modells. In H. Adam & D. Schlönvoigt (Hrsg.), *Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten* (S. 13–31). Herausgegeben von der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Berlin: Manuskript.
- Bernhard, A., & Rothermel, L. (Hrsg.) (1997). *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Blankertz, H. (1979). Kritische Erziehungswissenschaft. In K. Schaller (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik* (S. 28–45). Bochum: Kamp.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2003). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1981). Soziologie und Philosophie in Frankreich seit 1945: Tod und Wiederauferstehung einer Philosophie ohne Subjekt. In W. Lepenies (Hrsg.), *Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin* (Bd. 3, S. 496–550). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brezinka, W. (1981). *Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik*. München/Basel: Reinhardt.
- Bröckling, U., Krasmann, S., & Lemke, T. (Hrsg.) (2004). *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brumlik, M. (1992/2004). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Berlin/Wien: Philo.
- Bürger, C. (2013). *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Butler, J. (2008). Kritik, Dissens und akademische Freiheit. *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 5(1), 3–22.
- Celikates, R. (2009). *Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dammer, K.-H. (2008). Brauchen wir noch eine „kritische Erziehungswissenschaft“? *Pädagogische Korrespondenz*, 38, 5–27.
- Demirovic, A. (1999). *Der nonkonformistische Intellektuelle*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eierdanz, J., & Kremer, A. (Hrsg.) (2000). „Weder erwartet noch gewollt“. *Kritische Erziehungswissenschaft im Kalten Krieg*. Hohengehren: Schneider.
- Euler, P. (2004). Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik. In L. A. Pongratz, W. Nieke & J. Masschelein (Hrsg.), *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik* (S. 9–28). Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (1984). *Die Pädagogik des Neokonservatismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fleck, L. (1935/1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Gilcher-Holtey, I. (1998). Kritische Theorie und Neue Linke. In Dies. (Hrsg.), 1968. *Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft* (S. 168–187). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grabau, Ch. (2013). *Leben machen. Pädagogik und Biomacht*. München: Fink.
- Groppe, C. (2008). Erziehung, Sozialisation und Selbstsozialisation als epochale Leitbegriffe und Deutungsmuster. In W. Marotzki & L. Wigger (Hrsg.), *Erziehungsdiskurse* (S. 75–93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gruschka, A. (1988). *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Habermas, J. (1969). Erkenntnis und Interesse. In Ders. (Hrsg.), *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘* (S. 146–167). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1982). Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Stichworte zur ‚Geistigen Situation der Zeit‘. Bd. 1: Nation und Republik* (S. 7–9). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1985). Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In Ders., *Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V* (S. 141–163). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1988). *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 Bde.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hamburger, F. (1997). Sozialpädagogik. In A. Bernhard & L. Rothermel (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik* (S. 245–256). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In Dies., *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 73–96). Frankfurt/New York: Campus.
- Honneth, A. (1990a). *Die zerrissene Welt des Sozialen. Sozialphilosophische Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1990b). Integrität und Mißachtung. *Merkur*, 44, 1043–1054.
- Honneth, A. (1998). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Horkheimer, M. (1931). *Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung* (Frankfurter Universitätsreden XXXVII). Frankfurt a. M.
- Horkheimer, M. (1937/1992). Traditionelle und kritische Theorie. In Ders., *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze* (S. 205–259). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Horkheimer, M., & Adorno, Th. W. (1944/1991). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hornstein, W. (1989). Fortschritt und Emanzipation. Auf der Suche nach Bezugspunkten sozialer Arbeit in einer veränderten geschichtlichen Lage. In K. Böllert & H.-U. Otto (Hrsg.), *Soziale Arbeit auf der Suche nach Zukunft* (S. 165–174). Bielefeld: KT-Verlag.
- Jaeggi, R., & Wesche, T. (Hrsg.) (2009). *Was ist Kritik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keckeisen, W. (1983). Kritische Erziehungswissenschaft. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (S. 117–138). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kelle, H. (1992). *Erziehungswissenschaft und Kritische Theorie. Zur Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kohli, M. (1981). ‚Von uns selber schweigen wir.‘ Wissenschaftsgeschichten aus Lebensgeschichten. In W. Lepenies (Hrsg.), *Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin* (Bd. 1, S. 428–464). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krüger, H.-H. (2008). Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 237–263). Reinbek: Rowohlt.
- Latour, B. (2007). *Elend der Kritik*. Berlin/Zürich: diaphanes.
- Lessenich, St. (2009). *Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: transcript.

- Masschelein, J. (1991). *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik*. Weinheim/Leuven: Deutscher Studien Verlag/Leuven University Press.
- Masschelein, J. (1996a). Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. In J. Masschelein & M. Wimmer (Hrsg.), *Alterität – Pluralität – Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik* (S. 107–125). St. Augustin/Leuven: Academia/Leuven University Press.
- Masschelein, J. (1996b). Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In Ders. & M. Wimmer (Hrsg.), *Alterität – Pluralität – Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik* (S. 163–185). St. Augustin-Leuven: Academia-Leuven University Press.
- Masschelein, J. (2003). Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiter denken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46. Beiheft, 124–141.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, K. (1992). ‚Projekt der Moderne‘ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. Beiheft, 93–103.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1982). Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen, Perspektiven, Probleme* (S. 252–265). Paderborn/München: Schöningh.
- Oelkers, J. (1990). Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Bilanz der Paradiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen* (S. 31–47). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Peukert, H. (1983). Kritische Theorie und Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(2), 195–217.
- Peukert, H. (1990). ‚Erziehung nach Auschwitz‘ – eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft. *Neue Sammlung*, 29, 127–140.
- Pollak, M. (1986). Die Rezeption Max Webers in Frankreich. Fallstudie eines Theorietransfers in den Sozialwissenschaften. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38, 670–684.
- Pongratz, L. A., Nieke, W., & Masschelein, J. (Hrsg.) (2004). *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rauschenbach, Th., & Treptow, R. (1984). Sozialpädagogische Reflexivität und gesellschaftliche Rationalität. Überlegungen zur Konstitution sozialpädagogischen Handelns. In S. Müller, H.-U. Otto, H. Peter & H. Sünker (Hrsg.), *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik II. Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen* (S. 21–71). Bielefeld: AJZ.
- Rieger-Ladich, M. (2000). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK.
- Rieger-Ladich, M. (2010). Gedächtnis der Kämpfe. Neue Impulse für die Disziplingeschichtsschreibung. In C. Dietrich & H.-R. Müller (Hrsg.), *Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik* (S. 227–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rieger-Ladich, M. (2013). Kältebad und Schocktherapie. Niklas Luhmann als Charismatiker zweiter Ordnung. In P. Bühler, Th. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren* (S. 73–90). Bern: Haupt.
- Schäfer, A. (1990). Kritische Pädagogik – Vom paradigmatischen Scheitern eines Paradigmas. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Bilanz der Paradiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen* (S. 111–125). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäfer, A., & Thompson, Ch. (Hrsg.) (2010). *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh.
- Schelsky, H. (1975). *Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Schmidt, Ch. (2012). Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule als Projekt. *Philosophische Rundschau*, 59, 50–77.
- Spaemann, R. (1971). Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation. Zur Ideologisierung von Rechtsbegriffen. In S. Oppolzer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft* (S. 317–324). Wuppertal/Ratingen/Kastellaun: Alois Henn.
- Stojanov, K. (2004). Kritische Gesellschaftstheorie als Bildungstheorie. Zum anerkennungstheoretischen Begriff ‚innerweltliche Transzendenz‘ aus bildungstheoretischer Perspektive. In L. A. Pongratz, W. Nieke & J. Masschelein (Hrsg.), *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik* (S. 51–65). Opladen: Leske + Budrich.
- Sünker, H., & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1999). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M.: Suhrkamp.*
- Tenorth, H.-E. (1996). Normalisierung und Sonderweg. Deutsche Erziehungswissenschaft in historischer Perspektive. In M. Borelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (Bd. II, S. 170–182). Hohengehren: Schneider.
- Thompson, Ch. (2004). Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 39–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Mallinckrodt, R. (2004). „Discenting, surely, even for those versed in French intellectual pyrotechnics“. Michel de Certeau in Frankreich, Deutschland und den USA. In R. Habermas & R. von Mallinckrodt (Hrsg.), *Interkultureller Transfer und nationaler Eigensinn. Europäische und anglo-amerikanische Positionen der Kulturwissenschaft* (S. 221–241). Göttingen: Wallstein.
- Wacquant, L. (1993). Bourdieu in America: Notes on the Transatlantic Importation of Social Theory. In C. Calhoun, E. LiPuma & M. Postone (Hrsg.), *Bourdieu: Critical Perspectives* (S. 235–262). Cambridge: Polity Press.
- Waldenfels, B. (1995). *Deutsch-Französische Gedankengänge*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weitin, Th., & Wolf, B. (Hrsg.) (2012). *Gewalt der Archive. Studien zur Kulturgeschichte der Wissensspeicherung*. Konstanz: Konstanz University Press.
- Wiggershaus, R. (1989). *Die Frankfurter Schule. Geschichte, Theoretische Entwicklung, Politische Bedeutung*. München: dtv.
- Winkler, M. (2002). *Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Winkler, M. (2011). Kritische Sozialpädagogik. Oder: vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Vereinnahmung eines Zugangs. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Theoriebildung in der Sozialen Arbeit. Entwicklungen in der Sozialpädagogik und der Sozialarbeitswissenschaft* (S. 17–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Markus Rieger-Ladich, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Münzgasse 26, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de

Jürgen Oelkers

Praxis und Wissenschaft

Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft

1. Zweifel an der Wissenschaftlichkeit

1891, im ersten Jahrgang der neuen pädagogischen Monatsschrift *Educational Review*, stellte Josiah Royce, Philosophiedozent an der Harvard University, die Frage: „Is There a Science of Education?“ Die Frage wurde einleitend so gefasst:

The teacher ought to be a man of ideals. The end of education is ethical. We desire to give the state a loyal subject, and society a worthy fellow-worker. To this end we labor with our pupil. Is it possible, then, to define in any scientific terms the moral ideal? Is it useful for the teachers to have studied ethics? (Royce, 1891, S. 121)

Royce¹ stand in der Philosophie dem deutschen Idealismus nahe und war als Hegelianer einer der Anreger, doch zugleich auch der zentrale Gegenspieler des amerikanischen Pragmatismus, einer Richtung der Philosophie, die auf Letztbegründungen und so auf Metaphysik verzichtete. Stattdessen rückte Erfahrung in den Mittelpunkt des philosophischen Interesses und mit der Erfahrung das Verhältnis von Lernen, Intelligenz und Handeln.

Denken ist Problemlösen, neue Lösungen setzen Lernen voraus und das Lernen kann je nach Erfahrung mehr oder weniger intelligent sein. Der Idealismus dagegen sucht nach philosophischer Gewissheit, die nicht durch neue Erfahrung korrigiert werden kann. Gewissheit ist keine Gewohnheit. Der Rahmen des Denkens ist gegeben mit dem menschlichen Geist, der sich nur auf sich selbst beziehen kann und keine bestimmte Gesellschaft voraussetzt, während der Pragmatismus seit John Dewey die Demokratie als

1 Josiah Royce (1855–1916) studierte nach seinem Bachelor-Examen an der University of California at Berkeley (1875) in Göttingen bei Hermann Lotze (1817–1881). Royce promovierte 1878 an der neu gegründeten Johns Hopkins University in Baltimore und erhielt 1885 eine Stelle im Philosophie-Department der Harvard University. Unter Vermittlung von William James wurde daraus eine Professur, die Royce bis zu seinem Tode 1916 innehatte (vgl. Clendenning, 1999).

sozialen Rahmen für Denken und Handeln annimmt. Demokratie ist die Selbstkorrektur der politischen Erfahrung und keine philosophische Weltanschauung, die als Deutung Einfluss auf die Gesellschaft gewinnen will.

William James, der Mitbegründer des Pragmatismus, war ein persönlicher Freund von Royce und zugleich sein philosophischer Gegner, weil sich zwischen Idealismus und Pragmatismus keine Brücke spannen lässt. Ideen können nicht wie Hypothesen verstanden werden, wenn sie philosophischen Rang haben sollen. Hypothesen kann man verwerfen, Ideen nur glauben oder nicht. Royce' Theorie, dass „Bewusstsein“ die Einheit von Idee und Objekt sei, ist exakt das, was von James bestritten wurde. Deswegen schrieb er seine berühmten und bis heute wichtigen *Principles of Psychology*, die erstmals 1890 veröffentlicht wurden.

Sie sind der Versuch, eine Psychologie zu begründen, die weder spekulativ noch materialistisch verfährt, aber auch jede Form von Idealismus ablehnt, ohne auf die Assoziationspsychologie des 18. Jahrhunderts zurückzukommen oder sich rein physiologisch zu verstehen. Grundlegend sind die Fragen, Ansätze und Resultate der experimentellen Psychologie, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelte. James, der im Fach Medizin promoviert hatte, gründete 1875 das erste Labor für experimentelle Psychologie in den Vereinigten Staaten, während Royce der deutschen idealistischen Philosophie verpflichtet blieb und die naturwissenschaftliche Psychologie als reduktionistisch ansah.

Das hinderte Royce nicht daran, die Frage, ob es eine Wissenschaft der Erziehung geben könne, gerade *mit* dem Hinweis auf die Psychologie² zu verneinen. Erziehung sei Praxis und im Sinne ihrer moralischen Grundprobleme auf die Ethik verwiesen. Für die Kunst des täglichen Handelns gäbe es keine wissenschaftliche Sicherheit, wohl aber Hilfe durch die Psychologie. Und die beste Hilfe sei, das Fach zu studieren, *ohne* eine praktische Absicht damit zu verbinden. Hilfe könne nur durch Einsicht gefunden werden, wie sie ein gründliches Studium vermittele. Die Praxis müsse man selbst herausfinden, sie könne nicht antizipiert werden. Einen Transfer des Gelernten gäbe es nicht, in dem Sinne, dass keine Theorie den späteren Handlungsfall vorhersehen kann.

Lehrerinnen und Lehrer sind für Royce Praktiker, die Psychologie kann bei der Diagnose ihrer Tätigkeit helfen, soweit diese mit „mental facts“ zu tun hat (Royce, 1891, S. 127). Eine eigene „science of teaching“ ist dafür nicht erforderlich; wo das versucht wurde, seien nur die zahllosen pädagogischen Schrullen³ entstanden, die niemand ernst nehmen könne (S. 129). Es sind Marotten wie der Glaube an die einzig wirksame Methode, der tatsächlich in der Lehrerliteratur das 19. und frühe 20. Jahrhundert geprägt hat. Die Ambition, Wissenschaft zu werden, erklärt sich neben Statusgründen auch aus der Suche nach der wirksamen Methode. Diese Suche war nie abschliessend erfolgreich.

Gemäss Royce kann man wohl Rat bei der Wissenschaft suchen, aber sollte in den Ansprüchen bescheiden bleiben. Die Probleme, die sich konkret in der Praxis stellen, lassen sich nicht unter Hinweis auf die eine „wahre“ Methode lösen. Es gibt keinen Kö-

2 Royce' eigene *Outlines of Psychology* sind 1988 nochmals aufgelegt worden.

3 „Numberless pedagogical ‚fads‘“ (Royce, 1891, S. 129).

nigsweg des erzieherischen Handelns, den eine solche Methode weisen würde, vielmehr löst jeder Anspruch, die wahre Methode gefunden zu haben, nur weiteren Streit aus. Daher ist das Urteil von Royce eindeutig: „Teaching is an art. Therefore there is indeed no science of education. But what there is, is the world of science furnishing material for the educator to study“ (Royce, 1891, S. 132).

Ein Heilsversprechen ist damit nicht verbunden. „If he [e.g. the teacher; d. Verf.] seeks in that world [of science; d. Verf.] for exact and universally valid direction, he will fail to get it, and deservedly fail, because science is not there to win anybody's bread, nor yet to furnish short and easy roads to even the noblest callings“ (Royce, 1891, S. 132). Allenfalls kann der Erzieher mit Hilfe der Psychologie besser verstehen, was es mit dem Geist der Kinder auf sich hat, und er kann auch die Ethik bemühen, um die tieferen Probleme seines Handelns zu verstehen (ebd.). Was er *nicht* braucht, ist eine davon unterschiedene „science of education“.

Doch: Diese Prognose war falsch. Es *entstand* eine wissenschaftliche Pädagogik, aus der Praxis heraus und mit Annahmen ihres Nutzens. Wenn philosophisch zunächst alles dagegen sprach, dann war das eher ein Anreiz als ein Hindernis. Erziehung *sollte* Objekt der Forschung werden, in der Erwartung, dass sich mit den Ergebnissen die Praxis verbessern würde. Der Nutzen war also gebunden an eine Fortschrittsannahme. Damit aber kam die Frage auf, von welcher Wissenschaft die Rede ist, wenn von „Pädagogik“ oder „Erziehungswissenschaft“ gesprochen wird.

2. Orientierung an der Wissenschaftstheorie

Zu Beginn der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts diskutierte die akademische Pädagogik in Deutschland heftig ihre wissenschaftstheoretischen Grundlagen. Die akademische Pädagogik war keine grosse Disziplin, seit Beginn des Jahrhunderts ist sie an den Universitäten allmählich etabliert worden, ein gewisser Entwicklungsschub setzte nach dem Ersten Weltkrieg ein, aber erst die Bildungsreform der sechziger Jahre führte zu einer starken Expansion, die im Zusammenhang mit der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung gesehen werden muss, die lange eine Standesforderung war und nunmehr von den Bundesländern fast zeitgleich realisiert wurde. Die Zeit für diesen Schritt schien endlich reif zu sein.

Die „Universitätspädagogik“, wie sie genannt wurde, war zuvor nur für das Begleitstudium der angehenden Gymnasiallehrer zuständig und wurde nunmehr zu einer Disziplin ausgebaut, die eigene Studienanteile in der gesamten Lehrerausbildung sowie davon unterschieden einen eigenen Diplomstudiengang erhielt. In fast allen Bundesländern wurden die Pädagogischen Hochschulen in die vor Ort bestehenden Universitäten integriert oder zu Universitäten ausgebaut. In der DDR ist die Lehrerbildung schon von 1947 an zielstrebig akademisiert worden, ohne damit wissenschaftstheoretische Fragen der Disziplin „Pädagogik“ zu verbinden.

Im Rahmen dieser Entwicklung in der Bundesrepublik muss die wissenschaftstheoretische Diskussion verstanden werden. Sie bezog sich nicht auf die Praxis der For-

schung, sondern auf die Legitimität der Disziplin. Die Kernfrage schien zu sein, ob die Disziplin sich weiterhin als „Pädagogik“ ansehen oder neu als „Erziehungswissenschaft“ entwickeln soll (Brezinka, 1971). Unter „Pädagogik“ wurde eine normative Disziplin verstanden, die philosophisch-historisch ausgerichtet war; die „Erziehungswissenschaft“ dagegen sollte zu einer Disziplin entwickelt werden, die empirisch und wertfrei verfahren würde. Die Probleme wurden von der damaligen Wissenschaftsphilosophie her bestimmt und nicht aus der Mitte der Forschung.

Gelöst wurde der Streit durch die Übernahme und Adaption des von Jürgen Habermas (1965) entwickelten Modells der drei grundlegenden Erkenntnisinteressen und somit Wissenschaftsrichtungen. Unterschieden wurde auf dieser Linie eine „historisch-hermeneutische“, eine „empirisch-analytische“ und eine „kritisch-emanzipatorische“ Erziehungswissenschaft (Klafki, 1971). Die Geschichte der Pädagogik sollte das normative Selbstverständnis besorgen und mit grossen Texten die gültige Tradition sichtbar machen, die Empirie sollte die Wirklichkeit der Erziehung beschreiben, die Emanzipationspädagogik sollte die Ziele der Erziehung bestimmen und absichern.

Die in der damaligen Pädagogik versammelten verschiedenen Ansätze und Richtungen konnten sich damit auf einer scheinbar verlässlichen Metaebene neu ordnen und legitimieren. Mit der Zuordnung zu bestimmten Wissenschaftstypen stellte sich die Frage der tatsächlichen Forschungsleistung nicht oder nur nachgeordnet. Die Wissenschaftstheorie sicherte den Status und die Legitimität, das heisst, sie wirkte als begrifflich-normativer Überbau, auf den man sich zwanglos beziehen konnte. In Rahmen dieser Dreiteilung konnte alles „Forschung“ genannt werden, was damit verträglich war.

Auf der anderen Seite blieb die stark normative Ausrichtung erhalten und verstärkte sich sogar noch. Schnell entstand unter Berufung auf Habermas das Paradigma einer „Emanzipationswissenschaft“, die sich auf Marx und Freud beziehen konnte, stark an der Kritischen Theorie orientiert war und auf eigene Theorien oder gar Überprüfung der leitenden Annahmen verzichtete. Die Pädagogik, anders gesagt, blieb in diesem Kern Ideologie, die sich inzwischen weitgehend verflüchtigt hat, auch weil schnell klar wurde, dass eine allgemeine Emanzipationswissenschaft weder der Emanzipation noch der Wissenschaft dienen würde.

Dieses Konstrukt der dreiteiligen „Erziehungswissenschaft“ hält sich bis heute, sagt aber über die Geschichte und Entwicklung des Faches wenig aus. Insbesondere wird in dieser klassifikatorischen Sicht die Besonderheit der deutschen Pädagogik nicht deutlich, die sich gerade nicht als deskriptive und falsifikatorische Wissenschaft verstehen sollte. Die schnelle Zustimmung zu Habermas' Modell erklärt sich auch aus der Abwehr einer normativ unbelasteten Forschung, die sich fernhält von jeglicher Mission, die der Pädagogik aber seit jeher eigen ist. Erziehung sollte der Verbesserung der Welt dienen, und dieses Erbe der Reformation wurde nicht aufgegeben.

Programmatische Ansätze zu einer empirischen *science de l'éducation* wurden bereits im 18. Jahrhundert diskutiert, die dabei massgebende sensualistische Psychologie ist seit Mitte des 19. Jahrhunderts so weiterentwickelt worden, dass eine experimentell verfahrenende, technisch anspruchsvolle Disziplin der wissenschaftlichen Psychologie entstehen konnte. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden der von Pawlow und Watson

begründete Behaviorismus sowie die vor allem von Thorndike entwickelte Theorie des Lernens zu psychologischen Leitdisziplinen, die stark auf die amerikanische Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung zurückwirkten.

Zentrale Begründungen der heutigen internationalen Erziehungswissenschaft stammen jedoch nicht aus den Spätformen des Sensualismus, sondern aus der Entwicklung der Philosophie des Pragmatismus, der Psychologie des Problemlösens sowie aus den kognitiven und sozialen Theorien der menschlichen Entwicklung. Seit Etablierung der empirischen Bildungsforschung an den amerikanischen Universitäten in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ist die *science of education* eine praxisbezogene Disziplin, die sich methodisch und theoretisch in verschiedene Ansätze und Forschungstraditionen aufteilt, aber nicht in Richtungen zerfällt, die grundsätzlich unvereinbar sind oder dies von sich annehmen.

Eine eigene wissenschaftstheoretisch begründete Matrix als „Erziehungswissenschaft“ ist dafür nicht erforderlich. Die Praxis der Erziehung gibt die Probleme vor und erwartet wird, dass sie bearbeitet werden. Die Forschung definiert sich über Projekte, Themen, Methoden, Referenzen und Netzwerke, also weder über einen Kanon noch über das dazu passende Personal. Nicht die Geschichte des Faches ist massgebend, sondern der Forschungserfolg, der sich zweifach definiert, von der Forschungsgemeinschaft her und über die Praxisfelder der Erziehung.

Diese Position ist in Deutschland vor allem unter Berufung auf den Bildungsbegriff und die Pädagogik der idealistischen Philosophie bestritten worden. Dazu trug auch das Schisma zwischen „Naturwissenschaften“ und „Geisteswissenschaften“ bei, das im Laufe des 19. Jahrhunderts entstanden ist und bis heute auch zur Begründung von Bildung nachwirkt. „Bildung“ ist in Deutschland *geistige* Bildung, die die Naturwissenschaften in ihrer Spezialisierung und so beschränkten Verständlichkeit ausschliesst oder nachgeordnet versteht.

Gebildet ist, wer sich mit Texten auskennt und in der Kultur bewegen kann, damit Autorität gewinnt und eine eigene Aura aufbauen kann. Eine enge Spezialisierung soll vermieden werden, wie sie aber in jeder Wissenschaft abverlangt wird.

3. Erklären und Verstehen

Der Terminus „Geisteswissenschaften“ bürgerte sich erst seit Mitte des 19. Jahrhunderts ein und verbindet sich vor allem mit dem Namen des Philosophiehistorikers Wilhelm Dilthey. Ursprünglich handelte es sich bei dem Begriff um die deutsche Übersetzung von John Stuart Mills „moral sciences“.⁴ Ein Fachterminus wurde daraus durch die Entstehung von neuartigen philosophischen Fakultäten an den deutschen Universitäten, von denen sich die Naturwissenschaften abgegrenzt haben. Das entspricht der Unterscheidung von Mill, der davon ausgeht, dass „moral sciences“ anders verfahren

4 *System der deduktiven und induktiven Logik* (1863, 6. Buch). Übersetzer war der Heidelberger Naturforscher Johannes Schiel.

als physikalische oder technische Wissenschaften, ohne eine allgemeine Theorie der Wissenschaft ins Spiel zu bringen.

Aus Fächern mit Rückhalt in der eigenen Überlieferung wurden im 19. Jahrhundert forschende Disziplinen, die sich fragen mussten, was sie von den scheinbar übermächtigen Naturwissenschaften unterscheidet. Das schien nur möglich mit einer besonderen Methode, für die aber nicht auf die Forschungspraxis der einzelnen Disziplinen zurückgegriffen wurde, sondern die philosophisch, mit den Mitteln der Erkenntnistheorie, bestimmt werden sollte. Eingeführt wurde eine begriffliche Unterscheidung, die in einer frühen Fassung auf den neukantianischen Philosophen Alois Riehl zurückgeht und die auch von Wilhelm Dilthey gebraucht wurde.

Es geht um die Unterscheidung von „Verstehen“ und „Erklären“, die auf Geist einerseits und Natur andererseits bezogen wird. Vorausgesetzt ist dabei die Hegel-Kritik von Wilhelm Diltheys Lehrer Friedrich Adolf Trendelenburg, der in seinen logischen Untersuchungen davon ausging, dass alles Verständnis „Interpretation“ sei, des „gesprochenen Wortes“ ebenso wie „der sinnvollen Erscheinungen selbst“ (Trendelenburg, 1862, S. 408). Das analytische Verfahren wird „Verstehen“ genannt (S. 409) und ist auf diesem Wege hochgewertet worden.

Erst Riehl machte daraus den Dualismus von „verstehen“ und „erklären“. Zur methodischen Differenz zwischen Natur- und Geisteswissenschaften diente diese Unterscheidung, seitdem Wilhelm Dilthey in seiner *Einleitung in die Geisteswissenschaften* (1883) die Geisteswissenschaften als ein „selbständiges Ganzes neben den Naturwissenschaften“ verstanden wissen wollte, begründet durch die eigene Methode des „Verstehens“ (Dilthey, 1979, S. 12). Das war willkommen, weil damit der Weg zu einer Einheitswissenschaft verstellt werden konnte.

Grundlegend für Dilthey ist die Annahme, dass „zwischen den Beziehungen geistiger Tatsachen und den Gleichförmigkeiten materieller Vorgänge“ eine „bestimmte Art von Unvergleichbarkeit“ angenommen werden muss. Das „psychische Leben“ lässt sich nicht materiell erklären, sondern will verstanden sein (ebd.). Dilthey hat diese Unterscheidung von „Erklären“ und „Verstehen“ mit hohem Aufwand philosophiehistorisch zu untermauern versucht, ohne sie deswegen wirklich begründen zu können. Und er denkt vor dem Hintergrund der mechanischen Physik, die zeitgenössisch gerade fraglich wurde und wenige Jahrzehnte später als Paradigma der Naturwissenschaft überwunden war.

Damit war eigentlich auch Diltheys Problem verschwunden. Es gibt nicht lediglich zwei Gruppen von Wissenschaften, die sich je mit einem bestimmten Verfahren unterscheiden liessen. Disziplinen entwickeln sich nicht erkenntnistheoretisch. Und: „Verstehen“ und „Erklären“ sind keine Methoden, sondern wenn, dann mentale Operationen, und genauer: umgangssprachliche Bezeichnungen solcher Operationen. Sie beschreiben nicht, was in der Praxis der Wissenschaften geschieht, und das wiederum kann nicht zurückgeführt werden auf zwei getrennte Operationen des Geistes.

Hinter dem Konzept des „Verstehens“ als besonderes Verfahren der Geisteswissenschaften stand eine Seelentheorie, die im 19. Jahrhundert durch die Entwicklung der Physiologie schon überwunden schien. Die Geisteswissenschaften profilierten sich als

Gegner des philosophischen Materialismus, der für Konzepte wie „Geist“ oder „Seele“ keinen Platz mehr hatte. Aus der Physiologie, die eine Leitdisziplin des 19. Jahrhunderts war, entwickelte sich die empirische Psychologie, wie sie heute an den Universitäten Standard ist. Sie befasst sich mit Fragen des Verhaltens, des Lernens oder der Entwicklung, ohne auf einen tradierten Seelenbegriff zurückgreifen zu müssen.

Wenn von „Geist“ die Rede ist, dann im Sinne von Kognitionen. Der protestantische Geist ist schon im 19. Jahrhundert im Gehirn vermutet worden, was den Geisteswissenschaften eigentlich ihren Leitbegriff hätte nehmen müssen. Verhindert hat das die Orientierung an der Philosophie des deutschen Idealismus. Sie wirkt bis heute nach, damit auch der historische Gegensatz zwischen Idealismus und Empirismus oder zwischen Kant und Locke. Aber man hat zum Beispiel in einer Fachdidaktik nicht die Wahl, von Kant oder von Locke auszugehen, die Voraussetzung ist vielmehr die Praxis der Forschung, auch wenn man natürlich überall ein philosophisches Problem sehen kann.

Gegen die Entwicklung hin zu Erfahrungswissenschaften haben sich die deutschen Geisteswissenschaften stark zu machen versucht und ihre methodologische Eigenständigkeit behauptet. Die kategoriale Unterscheidung zwischen „Verstehen“ und „Erklären“ war lange das dazu passende Scharnier, mit dem sich das Terrain aufteilen liess. Bis hin zu den wissenschaftstheoretischen Diskussionen der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts, etwa bei Hans-Georg Gadamer oder Jürgen Habermas, ist den Geisteswissenschaften ein besonderes Verfahren zuerkannt worden, das mit Hermeneutik bezeichnet wird und als Kern das Konzept des Verstehens hat.

Ob die Geisteswissenschaften tatsächlich so verfahren, war seinerzeit nicht die Frage. Massgebend war die Philosophie der Wissenschaft, nicht diese selbst. Dass hier ein Unterschied besteht, ist seinerzeit nur sehr am Rande thematisiert worden. Die Diskussion konzentrierte sich auf die Wissenschaftstheorie und blieb so im Kern kantianisch. Es ging um die Frage, was „Wissenschaft“ *an sich* ist und wie sie vom Gegenteil – „Nicht-Wissenschaft“ – unterschieden werden kann, was sich nur sehr abstrakt überhaupt thematisieren lässt. Dass Wissenschaften über die eigene „Wissenschaftlichkeit“ selbst entscheiden müssen, und zwar mit ihren Leistungen, war kein Thema.

Man kann aber von der Logik der Forschung nicht auf die Forschung selbst schliessen, wie seinerzeit vor allem Paul Feyerabend effektiv gegen Karl Popper dargelegt hat, nur um es dann mit dem Anarchismus der Forschung zu übertreiben. Seine Parole „against method“ verkennt die Steuerung der Forschungspraxis durch Methoden, wenngleich nicht solchen, die die Philosophie gutgeheissen hat. Wahrscheinlich hat Charles Sanders Peirce recht, wenn er die Praxis der Forschung von Physikern, Astronomen oder Geodätikern wie ihn als geduldiges und zugleich ökonomisches Experimentieren versteht, bei dem es darauf ankommt, dass der Forscher versteht, sich überraschen zu lassen. Nur so lernt man.

Aber auch damit ist nur ein Ausschnitt dessen erfasst, was „Wissenschaft“ genannt und akademisch verortet wird. Jeder allgemeine Begriff von Wissenschaft schliesst zu viel aus und verkennt die Eigenentwicklung in den verschiedenen Disziplinen; davon jedoch sollte die Diskussion ihren Ausgang nehmen. Jede Disziplin muss selbst dafür sorgen, was oder wen sie zulässt und was oder wen sie ausschliesst. Auch sollte beach-

tet werden, dass Methoden heute quer zu den einzelnen Disziplinen Anwendung finden. Vor Verfahren der Quantifizierung ist auch die Geschichtswissenschaft nicht sicher. Und statistische Methoden werden inzwischen in fast jeder Wissenschaft gebraucht.

Es ist seinerzeit auch wenig beachtet worden, dass die Hermeneutik in der Theologie und in der Jurisprudenz entwickelt wurde. Gemeint waren Kunstregeln der Interpretation und nicht ein besonderes Verfahren, das „Verstehen“ genannt wurde. Zu einer universellen Kategorie wurde das Verstehen erst in der Hermeneutik von Friedrich Schleiermacher, die auch die Form des Textes entgrenzt hat. „Text“ war nunmehr gleichbedeutend mit Sprache und so eine universelle Kategorie, die sich nicht auf heilige oder kanonische Texte reduzieren lässt, wie dies in der Theologie oder in der Jurisprudenz notwendig ist.

Aber auch hier geht es nur sehr eingeschränkt noch um die freie Interpretation einzelner Texte. Vielmehr muss in beiden klassischen hermeneutischen Fächern das Verfahren, also die Interpretation, kontrolliert werden oder sich kontrollieren lassen. Das geschieht durch Vergleiche, etwa mit Fällen, oder durch Kritik, die eine bestimmte Deutungshoheit ausschliesst. Zudem werden in der Theologie und in der Jurisprudenz zunehmend mehr empirische Methoden angewendet, die nichts mehr mit der reinen Textarbeit zu tun haben.

Die Geisteswissenschaften selbst sind ein Bündel von Fächern, die ganz unterschiedlich verfahren und nicht durch den Begriff „Geist“ zusammengehalten werden können, wie man das im 19. Jahrhundert angenommen hat. Die Musikwissenschaft verfährt anders als die Philologien, die Ethnologie, die Literaturwissenschaften oder die Geschichtswissenschaft. Alle diese Disziplinen führen inzwischen eigene methodologische Diskussionen, die nicht länger am hermeneutischen Verstehensbegriff festhalten oder sich zumindest nicht länger darauf fixieren lassen. Damit wird fraglich, was lange Zeit die Diskussion bestimmt hat, nämlich die kategoriale und methodische Differenz zwischen „Verstehen“ und „Erklären“.

„Verstehen“ mag eine andere Operation sein als „Erklären“,⁵ aber sicher kann man die heutigen Wissenschaften nicht danach unterscheiden, dass die einen erklären und die anderen verstehen. Die Kategorien mischen sich mit Notwendigkeit und sind in der Forschungspraxis ohnehin nicht auseinanderzuhalten. „Verstehen“ ist letztlich das Ziel jeder Forschung (Lundberg, 1939, S. 51), die aber mit dem je erreichten Stand nicht abgeschlossen ist, weil kein Verstehen alle Probleme erfasst oder gar löst und jede Erklärung durch eine bessere abgelöst werden kann. Zudem muss jede Disziplin auch dann mit Vergessen rechnen, wenn sie ein historisches Gedächtnis pflegt.

Die Unterscheidung von „Verstehen“ und „Erklären“ ist also künstlich und diente am Ende des 19. Jahrhunderts einem bildungspolitischen Zweck, nämlich der Etablierung eigener Fakultäten und dem Vermeiden einer naturwissenschaftlich geprägten Universalwissenschaft, die sich so verhalten hätte, wie Francis Bacon dies im *novum organon scientiarum* (1620) vorgeschlagen hat. Eine solche Universalwissenschaft mag

5 Das legte auch die frühe amerikanische Kritik am deutschen Verstehensbegriff nahe (Abel, 1948).

tatsächlich keine gute Option sein, aber die kategorische Eigenständigkeit der Geisteswissenschaften ist genauso fragwürdig. Das gleiche gilt für die „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“, auch weil sie Pädagogik ist und nicht Geisteswissenschaft.

Was „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ genannt wird und bis heute als wissenschaftlicher Ansatz gilt, ist ein deutsches Phänomen. Zentrale Autoren wie Eduard Spranger oder Herman Nohl und zuletzt Wolfgang Klafki sind ausserhalb der deutschsprachigen Pädagogik weitgehend unbekannt und jedenfalls keine Orientierung für Forschung und Lehre, ohne dass damit ein Nachteil verbunden wäre. Mit diesen Namen ist kein Anschluss an die sich global entwickelnde Erziehungswissenschaft möglich, schon weil diese sich nicht aus einer nationalen Tradition heraus verstehen kann. Umgekehrt behindert die Fixierung auf Traditionen die eigene Entwicklung, die sich zunehmend an internationalen Trends orientieren muss.

4. Internationalisierung der Erziehungswissenschaft

In diesem Rahmen heissen die bis heute zentralen Autoren nicht zufällig John Dewey und Jean Piaget. Deweys Wissenschaftsverständnis bezieht Forschung und Entwicklung aufeinander, wobei zwischen individueller und sozialer Entwicklung nicht grundsätzlich unterschieden wird. Ebenso wenig wird Forschung zwischen „Ansätzen“ oder „Richtungen“ aufgeteilt, sondern methodisch verstanden (Dewey, 2002, S. 101 ff.). Theorien sind Hypothesen, die an der Erfahrung getestet werden müssen und also auch scheitern können. Das gilt insbesondere für Theorien der Sozialreform oder der Reformpädagogik (Mead, 1899), die sich nicht einfach auf bestimmte Autoren berufen können, sondern von ihren praktischen Effekten her verstanden werden müssen.

Dieser pragmatische Falsifikationismus ist der deutschen Pädagogik lange fremd gewesen, auch da, wo sie empirische Ansätze entwickelt hat, also seit Ernst Meumanns Begründung und Ausgestaltung der experimentellen Pädagogik. Diese Richtung war interessiert an Gesetzen des Verhaltens, etwa im Blick auf Gedächtnisleistungen des Schulkindes oder Kurven der Aufmerksamkeit im Unterricht, ohne damit Theorien oder Verfahren der menschlichen Entwicklung zu verbinden. Nicht zufällig entstand die heute dominante Version der Entwicklungspsychologie in Genf. Jean Piagets Theorie des genetischen Aufbaus des menschlichen Geistes setzt die kindzentrierte Reformpädagogik in Genf voraus, deren Intuitionen durch Piaget eine begrifflich schärfere und theoretisch elaborierte Fassung erhielten (Kohler, 2009).

Eine Gemeinsamkeit zwischen Dewey und Piaget ist der demokratiethoretische Rahmen ihrer Pädagogik. Beide gehen aus von sozialer Wechselwirkung in demokratischen Gesellschaften, nur betont Piaget stärker den Aspekt der individuellen und Dewey stärker den Aspekt der sozialen Entwicklung. „Entwicklung“ selbst wird allerdings verschieden gefasst. Piaget beschreibt genetische Stufen in einem Prozess der sozialen Erfahrung, die nicht teleologisch, wohl aber strukturell verstanden werden. Die erreichten Stufen sind – anders als bei Freud – nicht reversibel. Der Prozess wird gesteuert durch Assimilation einerseits, Akkomodation andererseits, Piaget übernimmt Herbarts

Begriff der „Assimilation“ und ergänzt ihn durch das Konzept des Aufbaus kognitiver Strukturen.

Dewey sieht individuelle Gewohnheiten (habits) als das Ergebnis sozialer Erfahrungen, ohne eine Strukturtheorie des Geistes vor Augen zu haben. Die nachfolgende Erfahrung kann jede Gewohnheit verändern, nur nicht alle Gewohnheiten auf einmal. Eine eigene Theorie des Kindes und seiner Entwicklung gibt es bei Dewey nicht. Die grundlegenden pädagogischen Kategorien sind „Lernen“ und „Handeln“, Denken ist identisch mit Problemlösen, die soziale Realität ist unter dem Einfluss von Bergsons Theorie der Zeitlichkeit bezogen auf das „vorher“ und „nachher“ sozialer Situationen. Die fortlaufende Rekonstruktion der Erfahrung ist dann das eigentliche Medium der Erziehung.

Die deutsche Pädagogik hat im 19. Jahrhundert eine grundlegend andere Richtung genommen. Die frühen Ansätze einer empirischen Erziehungslehre auf sensualistischer Basis, die Ende des 18. Jahrhunderts mit einer bestimmten Trägergruppe verbunden war,⁶ wurden nicht weiter verfolgt und gerieten rasch in Vergessenheit. Die Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts nahm gelegentlich noch englische Diskussionen wahr, etwa die zur induktiven Logik und zur Wissenschaftslehre im Umkreis von John Stuart Mill, aber eine grundlegende Orientierung war das nicht mehr.

Bis Ende des Jahrhunderts behielten die pädagogischen, psychologischen und ethischen Lehren Herbarts ihren Einfluss, die in den Vereinigten Staaten sehr schnell obsolet wurden. Die Reformpädagogik orientierte sich an der zeitgenössischen Kinderpsychologie und die akademische Pädagogik war philosophisch geprägt, eingeschlossen darin die Wende zur historischen Strukturtheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. An bestimmten Universitäten wurden nach dem Ersten Weltkrieg empirische Lehrstühle eingerichtet, die aber keine Dominanz entwickeln konnten.

Die einschneidendste Theorie des 19. Jahrhunderts, Charles Darwins Lehre der Entwicklung der Arten, hat die deutsche Pädagogik praktisch nicht tangiert. Das gilt auch für andere naturwissenschaftliche Theorien, die populär wurden, ohne die Pädagogik zu erreichen, etwa Ernst Haeckels Lehre vom Monismus oder Wilhelm Ostwalds energetischer Imperativ. Beide waren in der pädagogischen Öffentlichkeit am Ende des 19. Jahrhunderts sehr präsent, etwa in der Lehrerschaft, nicht aber in den Theorien der Erziehung und Bildung. Sie blieben häufig orientiert an romantischen Varianten der „inneren Welt“, hielten fest an der protestantischen Kategorie des „Geistes“ oder waren fixiert auf politische Kategorien wie „Volk“ oder „Staat“.

Die einflussreichste bildungspolitische Schrift bis zum Ende des Ersten Weltkriegs waren vermutlich Johann Gottlieb Fichtes *Reden an die deutsche Nation* von 1808. Die hier entwickelte Theorie der autarken Volksgemeinschaft, die sich über Landerziehungsheime pädagogisch zu regenerieren versteht, wurde zu einem Leitideal, das die verschiedenen Staats- und Gesellschaftsformen Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert weitgehend unangetastet überstand. Der Grund ist die Verknüpfung von radikaler Erneuerung und Methode, die – zurückgeführt auf Pestalozzi – gewährleisten sollte,

6 Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher (16 Bände, 1785–1792).

dass innerhalb einer einzigen Generation vollständig neue und sittlich reine gesellschaftliche Verhältnisse entstehen würden.

Diese politische Utopie hat sich in immer neuen Varianten des Konzepts der „Gesellschaftsveränderung durch Erziehung“ fortgesetzt, zu dem dann die passende Wissenschaft gefunden werden musste. Das war für die linke wie für die rechte politische Pädagogik lange sinnstiftend, um den Preis, dass sie ihr Grunddogma nicht antasten durfte und sich nie fragen musste, ob überhaupt möglich ist, was gefordert wurde. Die Verfassung der Gesellschaft wechselte, der pädagogische Anspruch, sie zu verändern und die Übel der Welt zu beseitigen, nicht.

Gegenüber der Situation zur Zeit der Lebensreform vor hundert Jahren und ihrer Pädagogik hat sich die erziehungswissenschaftliche Forschung so weit entwickelt, dass sie nicht mehr lediglich die „neue Erziehung“ sanktioniert und so auf automatische Zustimmung oder Ablehnung rechnen kann. Die Lager der Reformpädagogik waren in dieser Hinsicht zunächst ein Vorteil, weil die Zugehörigkeit die Rezeption von Theorien erleichterte, die dann allerdings schnell die Gestalt von Heilslehren annahmen. Sie waren zur Sicherung eines pädagogischen Glaubens unentbehrlich und so sakrosankt. Andererseits ist es ein eigentümlicher Test der Forschung, Akzeptanz auch dann zu finden, wenn *kein* oder nur *schwacher* Bedarf besteht.

Bedarf für *Kritik* gibt es in reformpädagogischen Lagern naturgemäss kaum, während keine Wissenschaft einfach nur Glaubenssätze bestärken kann. Das fällt angesichts der verschiedenen Sprachen, die alle „Pädagogik“ genannt werden, schwer. Andererseits kann sich die erziehungswissenschaftliche Forschung auch nicht einfach von ihren Ausgangsbedingungen verabschieden. Sie bedient nach wie vor öffentliche Interessen, bearbeitet Probleme der Erziehungssysteme, erfüllt Aufgaben der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, reflektiert Krisen und Defizite der gesellschaftlichen Erfahrung und liefert Hoffungsprogramme.

Das ist nicht unbedingt nur ein Nachteil, weil Legitimation unmittelbar gegeben ist, die Probleme, Krisen und Defizite nicht abgewiesen werden können und eine andere Spezialisierung im Spektrum der Wissenschaften entweder nicht vorhanden ist oder nicht nachgefragt wird. Die Frage ist gleichwohl, wie korrigierbar pädagogische Sätze sind, ob Forschung Distanz erlaubt und welche Rolle die öffentlichen Diskussionen spielen sollen, von denen sich keine Erziehungswissenschaft verabschieden kann. Ihre Themen sind oft nicht selbst erzeugt, sondern reflektieren allgemeine Problemlagen oder was medial dafür gehalten wird.

Auf der anderen Seite stehen die Theoriekonjunkturen in der Erziehungswissenschaft selbst, also Karrieren von Theorien, die nicht selten nur probenhalber übernommen werden und aber publizistische Aufmerksamkeit und Autorenehrgeiz binden. Der Ertrag für Fragen der Erziehung und Bildung ist nicht einfach gegeben, sondern muss getestet werden, während der pädagogische Reflexionskern weitgehend stabil bleibt, weil er stark von der Umfangssprache abhängig ist. Er kann nicht einfach ausgetauscht werden, in diesem Sinne gibt es die viel zitierten „Paradigmenwechsel“ nicht.

Man kann das Problem an Theorieberührungen verdeutlichen, die sich *nicht* durchgesetzt haben. Théodore Flournoy war, was wenig bekannt ist, ein Pionier der Psy-

choanalyse in der französischen Welt (Cifali, 1983). Piagets erster Kontakt mit Freuds Lehre ging auf einen Vortrag von Flournoy im Jahre 1916 zurück.⁷ Die Psychoanalyse war in den zwanziger Jahren eine zentrale Einflussgrösse der internationalen Reformpädagogik, und dies auf scheinbar unwiderstehliche Weise, ohne dass Freuds Warnungen vor der Laienanalyse sonderlich Eindruck gemacht hätten. Wenn trotz der engen Verknüpfung mit der „neuen Erziehung“ die Lehren Freuds sich nicht durchgesetzt haben, dann aufgrund der *systemischen* Differenz.

Der Bezug zur Psychoanalyse musste *pädagogisch* spezialisiert werden, oft unter Zuhilfenahme von Freuds Beobachtungen zur Übertragung im Prozess der Psychotherapie (Bühler, 2014). Aber genau davor hatte Freud gewarnt, Erziehung ist nicht Therapie und das Unbewusste ist kein Königsweg zum Verstehen des Kindes. Wer in pädagogischen Feldern Umgang mit Kindern hat, kann nicht einfach die Übertragung nutzen, etwa um die Entstehung von Neurosen zu vermeiden. Nach Freud ist das ausgeschlossen, aber dann bleibt für die Erziehung kein Spielraum mehr. Dann hilft nur, sich von der Neurosenlehre und so der Psychoanalyse zu verabschieden.

Es ist jedenfalls kein Zufall, dass Piaget heute die internationale Pädagogik dominiert und nicht Freud. Und ebenso wenig ist es ein Zufall, dass pragmatische Vorstellungen von „Systementwicklung“ die Reformdiskussion bestimmen, in der mit der Widerständigkeit der Praxis gerechnet wird. Dewey ist auch deswegen so einflussreich, weil er die Mühen der Schulreform nicht gescheut hat und wusste, wie schnell man scheitern kann. Als Erlösungsfigur taugt er nicht, wie generell solche Figuren fragwürdig geworden sind (Bühler, Bühler & Osterwalder, 2013).

5. Forschungspraxis und Umfeld

Wenn man heute die Frage stellt, ob es eine Erziehungswissenschaft gibt und geben muss, dann liegen drei Antworten nahe: „Erziehungswissenschaft“ ist kein geschlossenes Fach, sondern ein multiples Ensemble mit drei Kernen in der Forschungsstruktur, nämlich Empirie, Geschichte und Philosophie. In der französischen Welt ist daher von den „sciences de l'éducation“ die Rede. Dieses wissenschaftliche Ensemble bearbeitet pädagogische Themen für praktische Problemlösungen in spezialisierter Weise. Die Identität des Faches ergibt sich aus der Kontinuität der Fragen und so der Themen, nicht aus der exklusiven Methode oder dem einzigartigen Kanon.

Mit dieser Struktur muss umgehen lernen, wer sich in den *sciences de l'éducation* bewegen will. Disziplin, Profession, System und Öffentlichkeit sind keine strikt getrennten Grössen, die wissenschaftliche Disziplin unterscheidet sich durch öffentliche Platzierung und Beachtung, was zugleich eine Stärke und eine Schwäche ist. Die schnelle Nachfrage behindert nicht selten die Forschung, die aber oft nur deswegen

7 *Religion et psychoanalyse*. Die Notizen dieses Vortrages sind veröffentlicht in Flournoy (1984). Es handelte sich um einen Vortrag in Sainte-Croix anlässlich des Jahrestreffens der Christlichen Studentenvereinigung der Schweiz (Vidal, 1994, S. 206–207).

möglich ist und finanziert wird, weil die Nachfrage besteht oder erzeugt werden kann und die Dringlichkeit des Problems gegeben ist.

Das ist in eher geschlossenen Fächern wie Philosophie, Geschichte oder Psychologie anders, die sich zunächst und grundlegend auf sich beziehen, aber dann Nachfrage auch selbst erzeugen müssen. Probleme der Erziehung und Bildung sind immer gleichbedeutend *mit* Nachfrage. Darauf reagiert eine spezialisierte Forschung, die sich an die üblichen Regeln hält, ohne die üblichen Disziplingrenzen beachten zu können. Das gilt auch für die deutsche „Erziehungswissenschaft“, die keine Einheit ist, sondern das Ensemble in sich reproduziert, ohne ein Ganzes zu bilden.

„Schulpädagogik“ etwa ist nicht einfach eine Teildisziplin, sondern ein gewichtetes Verhältnis zwischen normativ-praktischen Postulaten, empirischen Aussagen und historischen Befunden. Unterscheidbar ist die *Gewichtung*, nicht die Struktur der Forschung, die sich überall findet, wo „Erziehung“, „Bildung“ und deren Assoziationsfelder thematisiert werden, wenngleich die „Allgemeine Pädagogik“ mit einem ersichtlich höheren Anteil von Erziehungsphilosophie als von Empirie auskommt, was nicht unbedingt als Vorteil verstanden werden sollte, auch weil das Verständnis von Philosophie ein anderes geworden ist.

Es reicht nicht mehr aus, Fragen allgemeiner Natur, also solche, die sich nicht auf bestimmte Institutionen oder Situationen beziehen lassen, unter Hinweis auf grosse Namen und unter Absehung empirischer und historischer Studien zu beantworten. Nur weil Kant etwas vertreten hat, muss es nicht richtig sein, und die Argumente des Idealismus, so respektabel sie sein mögen, sind zu prüfen und nicht einfach zu übernehmen. Das fällt einer immer noch sehr nah an Glaubensüberzeugungen gebauten Disziplin nicht leicht. Der naheliegende Reflex ist pädagogisch, über „Erziehung“ muss *erzogen* werden, sodass Maria Montessori nicht zufällig weit mehr Anhänger als Kritiker hat.

Die drei Komponenten des Ensembles Erziehungswissenschaft sind in der Entwicklung dieser zusammengesetzten Disziplin von Anfang an vorhanden gewesen, wenngleich in je unterschiedlicher Gewichtung. Die Kategorien selbst ändern sich im Laufe der Entwicklung, „Geschichte“ ist zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein anderes Forschungsunternehmen als am Ende, ebenso „Empirie“ und „Philosophie“, nicht zuletzt, weil der historische Abstand Selbstkritik möglich macht, ohne dass dadurch die Segmente und ihre Beziehungen anders geworden wären.

Das gilt international: Auch da, wo es keine Erziehungswissenschaft im deutschen Sinne gibt, sind die drei disziplinären Komponenten ausgeprägt. Das Problem ist also nicht die *Reduktion* von verschiedenen Segmenten auf eines, das dann allein bestimmen würde, was „Forschung“ ausmacht, sondern die *Isolation*. Geschichte der Erziehung ist fast nie auch Erziehungsphilosophie, die empirische Bildungsforschung hat keinen Kontakt zur historischen Bildungsforschung, die Philosophie der Erziehung wird selten auf empirischer Basis und in historischer Absicherung diskutiert.

Das ist bedauerlich, entspricht aber dem Spezialisierungstrend sämtlicher Disziplinen der Humanwissenschaften, ist also keine Anomalie oder Rückständigkeit. Bedauerlich ist die Isolierung aus handfesten Gründen: Die Themenbearbeitung ist historisch unkontrolliert, frühere gute Lösungen geraten unter dem Druck der aktuellen Erwar-

tungen in Vergessenheit, neue Lösungen müssen sehr schnell angeboten werden und oft wird nur die Sprache verändert, ohne den perennierenden Lösungskern als solchen zu erkennen, weil Kontinuität nur unter der Hand gegeben ist.

Wer also die heutige Situation zum Beispiel der pädagogischen Psychologie mit der in den dreissiger Jahren des vergangenen Jahrhunderts vergleicht, wird seinerzeit nicht eine Dominanz Piagets feststellen, der wohl früh in englischen und deutschen Übersetzungen präsent war, aber Rivalen hatte, die heute vergessen sind, ohne dass klar wäre, ob sich wirklich ein überlegenes Modell durchgesetzt hat (Oelkers, 1998). Diese Frage wird nicht bearbeitet, während das Thema „Entwicklung“ ständig Beachtung findet und finden muss, weil der Forschungsgegenstand davon unmittelbar berührt ist. Wie könnte man Aussagen über „Erziehung“ machen, wenn nicht zugleich die Entwicklung des Kindes in Rechnung gestellt wird?

Eine respektierte Form von Erziehungsphilosophie ignoriert solche Fragen der Wissenschaftsgeschichte, ohne dadurch einen Nachteil zu erleiden. Interessant ist, dass „Erziehungsphilosophie“ generell so verfährt, unabhängig davon, wo und wie sie akademisch verortet wird. Ihre Absicht ist analytisch und praktisch-normativ, ohne einfach nur philosophische Systeme anzuwenden (Oelkers, 2013). Was zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch selbstverständlich war, nämlich die Aufteilung der pädagogischen Welt in einander feindlich gesinnte philosophische Lager, ist inzwischen einer Orientierung an Themen und Problemen gewichen, für die *philosophische* – im Unterschied zu empirischen und historischen – Antworten gefunden werden sollen. Die Unterscheidung ist sinnvoll, die Isolierung freilich nicht.

Ähnlich gewandelt hat sich auch die historische Forschung. Sie ist nicht mehr kanonbezogene Legitimation, sondern *Kontextualisierung* pädagogischer Aussagen, wobei das Schisma von „Sozial-“ und „Ideengeschichte“ zunehmend an Bedeutung verliert. Kontexte sind Forschungskonstruktionen, keine Dogmen. Es macht also einen Unterschied, ob man Piaget glaubt, dass Rousseau sein *précurseur* gewesen sei, oder diese Behauptung prüft, also fragt, ob sie historisch überhaupt zutreffen kann und wenn ja, welche Folgen sie gehabt hat (Oelkers, 2002). Je nachdem wird Piagets zentrales Konzept, die Entwicklung „des“ Kindes, anders aussehen.

Die empirische Bildungsforschung, schliesslich, hat sich weit von den Begründungsfiguren der experimentellen Pädagogik entfernt, ohne Max Webers Idee der „Wertfreiheit“ grundsätzlich preiszugeben. Mindestens gilt das in dem Sinne, dass die Forschung das System beobachtet und nicht vorher weiss, was ihr Ergebnis ist. Die Forschung ist nicht Teil der Wertungen *im* System, und sie hat gelernt, sich im Blick darauf überraschen zu lassen. Das heisst natürlich nicht, dass überhaupt keine Werte vorhanden sind, denn auch Forschung lässt sich als „Wert“ diskutieren. Das Problem der „Wertfreiheit“ bezieht sich auf die Stellung der Beobachtung und die Disziplin der Beurteilung.

Dabei muss allerdings auch in Rechnung gestellt werden, dass Forschung in diesem Sinne nicht den Hauptteil der pädagogischen Reflexion überhaupt ausmacht. Die Nähe zur Praxis oder die wie immer kritische Affinität zum System zwingt dazu, Sprache und Reflexionsstil auch alltagsnah zu halten. Zudem müssen Theorien und Resultate der Forschung übersetzt werden, sie reagieren auf öffentliches Interesse und Nachfrage,

das heisst, sie können nicht einfach in den Rahmen einer rein disziplinären Kommunikation eingespannt bleiben.

Nicht zufällig gibt es in der Erziehungswissenschaft bislang kaum langfristige Datensätze, die Entwicklungen über Generationen beschreiben würden.

Die Reflexion reagiert sehr stark auf Aktualität, also oft darauf, dass alte Probleme in neuem Gewand auftreten, ohne die früheren Lösungen zur Hand zu haben.

Vielfach stösst die Reflexion auch ab, was sie stört, zumal dann, wenn die pädagogischen Aussagen lexikalisiert sind und so kanonischen Status erhalten haben. Es ist daher erwartbar, dass im Internet Versionen von „progressive education“ auftauchen, die von der Forschung bestritten und zu einem guten Teil auch widerlegt sind. Etwa wenn Rousseau, Pestalozzi und Fröbel in einer Reihe als (die einzigen) Quellen der reformpädagogischen Bewegungen gefasst werden.⁸

Auf der anderen Seite ist erziehungswissenschaftliche Forschung auch nicht einfach zufällig oder gar irrtümlich vorhanden. Sie bezieht sich auf *Systementwicklung*, was sie von theoretischer Physik, philosophischer Logik oder der experimentellen Psychologie Wilhelm Wundts unterscheidet. Genauer: Erziehungswissenschaftliche Forschung muss *funktional* und nicht einfach nur disziplinär verstanden werden, ohne dass die beliebte Unterscheidung von „Grundlagen-“ und „angewandter Forschung“ sehr hilfreich wäre.

Es geht nicht um die Anwendung von Theorien, die woanders erzeugt werden, im Feld, sondern um die Bearbeitung von Feldproblemen mit Forschung, wobei immer mehr im Spiel ist als nur Wissenschaft, nämlich Politik, Entwicklung, Reform und die „vanities of education“ (Kneller, 1994), also das Wichtigtuerische der Anliegen oder die Aufgeblasenheit der Sprache, mithin das, was den gelegentlich nicht so guten Ruf der Pädagogik bestimmt. Forschung muss sich in diesem Feld behaupten.

Entmythologisierung wird nur mit Forschung möglich. In diesem Sinne bezieht sich auch die Erziehungswissenschaft auf sich selbst, sie kann durch Abstandnehmen vom unmittelbaren Problem vergleichen und durch neue Einsichten relativieren. Das verlangt die Unterscheidung von *Forschung* und *Nicht-Forschung*, was wesentlich leichter ist, als die „richtigen“ von den „falschen“ Wissenschaften zu unterscheiden, wie dies etwa im „Positivismusstreit“ der deutschen Soziologie versucht wurde, der mit hohem Aufwand in der Ergebnislosigkeit endete.

Nicht alles, was im Feld der Erziehung geschieht, ist Forschung oder sollte es sein. Es gibt viele Systemprobleme, auf die Forschung gar nicht reagieren kann, weil sie viel zu komplex sind oder praktische Entwicklungsarbeit verlangen, die sich nicht auf Beobachtung zurückziehen kann. Forschung aber ist distanzierte, methodische Beobachtung, die nicht zugleich loyal sein kann. Auch diese Differenz fällt der Erziehungswissenschaft schwer, aber sie ist die einzige Möglichkeit, die Regeln der Kunst vorausgesetzt, Forschung abzugrenzen und zugleich in einer systemischen Funktion zu halten.

Nur so kann die Wiederkehr – und wenn nicht die Wiederkehr, dann der Einfluss – der *falschen* und der *schlechten* Fragen vermieden werden. Solche Fragen sind:

8 Stichwort „Progressive Education“ in der *Concise Columbia Encyclopedia*: http://www.ilt.columbia.edu/academic/digitexts/notes/prog_education.html

- Dient die Erziehung dem Leben?
- Ist Unterrichten eine Kunst und also keine Wissenschaft?
- Gibt es den „geborenen Pädagogen“?
- Sind Kinder unsere Zukunft?
- Ist die „Pädagogik“ von der „Erziehungswissenschaft“ unterschieden?⁹
- Dient die Theorie der Praxis?

Das sind *keine* beunruhigenden Fragen oder wenigstens keine Fragen, auf die mit *Forschung* irgendwie definitiv reagiert werden kann, ausgenommen, dass die Geschichte dieser Fragen eine erstaunliche Kontinuität, man könnte auch sagen, eine erstaunliche Lernunfähigkeit, zutage fördern würde, die ihrerseits erklärt werden muss.

Die Kritik an der Wissenschaftlichkeit der Erziehungswissenschaft, die mit ihrem Entstehen einsetzte, hat sich immer auf Fragen bezogen, die niemand beantworten kann. Damit kann nur ein Entwertungseffekt erreicht werden, die der tatsächlichen Leistungen ignoriert und die Betroffenen irgendwie mutlos macht. Das ist immer noch üblich, aber wie schon vor hundert Jahren immer noch nicht sehr hilfreich. Auf der anderen Seite muss die Erziehungswissenschaft zeigen, dass sie mehr kann, als nur ständig Reformervorgaben aufzubauen, ohne dafür verantwortlich gemacht zu werden. Dafür stehen die Zeichen eigentlich günstig.

Die empirische Forschung hat ihre Funktion im Feld gefunden, die künftige Entwicklung der Bildungssysteme verlangt eine sehr weitgehende Steigerung des Forschungsaufkommens und neue Wege der Verwendung der Daten zur Systemsteuerung. Die Philosophie der Erziehung ist nicht einfach mehr Legitimation mit grossen Figuren, sondern Auseinandersetzung mit öffentlichen Problemen sowie Konzepten der Erziehung und Bildung. Und die Geschichte der Pädagogik hat sich von der Idee verabschiedet, ihr Kanon könnte jene Werte der Erziehung und Bildung bereitstellen, die sich in der Gegenwart nicht finden. In diesem Sinne ist die Geschichte der Pädagogik zu einem offenen Problem geworden.

Insgesamt ist das etwas zu optimistisch und sicherlich eine Generalisierung *pro domo*, aber andererseits auch keine schlechte Bilanz. Josiah Royce' (1891, S. 130) Prognose, wonach nur die Propheten das Fach bestimmen, hat sich wenigstens als unwahr herausgestellt. Wahr ist, dass es immer neue pädagogische Propheten gibt, die umso weniger Einfluss auf die Wissenschaft nehmen, je besser sie von ihr durchschaut werden.

9 Dies als *dauerhafte* Frage ohne Antwort.

Literatur

- Abel, Th. (1948). The Operation Called „Verstehen“. *American Journal of Sociology*, 54(3), 211–218.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bühler, P. (2014). Liebe, Libido und Reformpädagogik. In D. Miller & J. Oelkers (Hrsg.), *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – wie weiter?* (S. 257–276). Weinheim/Basel: Beltz.
- Bühler, P., Bühler, Th., & Osterwalder, F. (Hrsg.) (2013). *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern: Haupt.
- Cifali, M. (1983). Théodore Flournoy, la découverte de l'inconscient. *Le Bloc-notes de la psychoanalyse*, 4, 111–131.
- Cledenning, J. (1999). *The Life and Thought of Josiah Royce* (revised and expanded edition). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Dewey, J. (2002). *Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900–1944)* (mit einer Einleitung neu hrsg. v. R. Horlacher & J. Oelkers). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Dilthey, W. (1979). *Gesammelte Schriften, Bd. 1: Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte* (8., unveränderte Aufl.). Stuttgart/Göttingen: B. G. Teubner Verlagsgesellschaft.
- Flournoy, Th. (1984). Religion et psychoanalyse. *Le Bloc-notes de la psychoanalyse*, 4, 191–199.
- Habermas, J. (1965). Erkenntnis und Interesse. *Merkur*, XIX(213), 1139–1153.
- Klafki, W. (1971). Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 17(3), 351–385.
- Kneller, G. F. (1994). *Educationists and Their Vanities: One Hundred Missives to My Colleagues*. San Francisco: Caddo Gap Press.
- Kohler, R. (2009). *Piaget und die Pädagogik. Eine historiografische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lundberg, G. A. (1939). *Foundations of Sociology*. New York: Macmillan.
- Mead, G. H. (1899). The Working Hypothesis in Social Reform. *American Journal of Sociology*, 5, 367–371.
- Oelkers, J. (1998). Empirical Research in Progressive Education. *International Journal of Educational Research*, 27(8), 715–722.
- Oelkers, J. (2002). Rousseau and the Image of „Modern Education“. *Journal of Curriculum Studies*, 34(6), 679–698.
- Oelkers, J. (2013). Philosophy of Education and the Growing Impact of Empirical Research. Ms. Zürich: Institute of Education.
- Royce, J. (1891). Is There a Science of Education? *Educational Review*, Vol. 1 (January–May), 121–132.
- Trendelenburg, A. (1862). *Logische Untersuchungen* (erster Bd., 2. ergänzte Aufl.). Leipzig: Verlag von S. Hirzel.
- Vidal, F. (1994). *Piaget Before Piaget*. Cambridge/London: Harvard University Press.

Anschrift des Autors

Prof. em. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft,
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: oelkers@ife.uzh.ch

Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung

1. Überblick

Kein anderes Feld in der empirisch ausgerichteten Sozialforschung dürfte in Deutschland in den letzten 20 Jahren einen solchen Aufschwung genommen haben wie die empirische Bildungsforschung. Diese Dynamik, die insbesondere im Bereich der Erziehungswissenschaft entstanden ist, ist umso bemerkenswerter, als bis zum Beginn der 1990er-Jahre das Hauptinteresse erziehungswissenschaftlicher Forschung auf der Entwicklung und Erprobung von Modellen zur Optimierung der Arbeit in Einzelschulen und dem Entwurf didaktischer Modelle und deren Einführung in die Unterrichtspraxis lag. Selbst die von Heinrich Roth Anfang der 1960er-Jahre eingeleitete „realistische Wendung“ (Roth, 1963) konnte diesen vorherrschenden Themen wenig entgegenwirken.

Untersuchungen dagegen, die empirisch gestützt die Beschreibung, Erklärung und Vorhersage der Erträge fachlichen Lernens und schulischer Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in den Mittelpunkt rückten, waren unzeitgemäße Unternehmungen. Dies galt für die 1991/92 begonnene Kohortenlängsschnittstudie *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter* (BIJU; vgl. u. a. Köller, Baumert, Cortina & Trautwein, 2010) als auch für die Teilnahme Deutschlands an der *Reading Literacy Study* (RLS; Elley, 1992) und an der *Third International Mathematics and Science Study* (Baumert et al., 1997). Umso bemerkenswerter waren die fast hysterischen öffentlichen Reaktionen auf die Publikation der TIMSS-Befunde. Es folgten die Konstanzer Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK), die eine zukünftige Beteiligung Deutschlands an internationalen Schulleistungsstudien wie PISA (Baumert et al., 2001) vorsahen und den Grundstein für ein nationales Bildungsmonitoring in Deutschland legten. Zeitgleich wurde die Grundlage für den BLK-Modellversuch zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts erarbeitet (SINUS-Programm; BLK, 1997). Nur zwei Jahre später legte die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) das Schwerpunktprogramm *Bildungsqualität von Schule* (BiQua; vgl. Prenzel & Allolio-Näcke, 2006) auf, und es folgte eine immer noch nicht zum Abschluss gekommene Expansion der empirischen Bildungsforschung. Welche langfristigen Erträge diese Entwicklung haben wird, ist offen. Sicherlich wird auch dieser Beitrag die Frage nicht beantworten können. Was der vorliegende Beitrag vielmehr leisten will, ist eine knappe und an vielen Stellen verkürzte Rückschau auf die Entwicklung der jüngeren empirischen Bildungsforschung seit Beginn der 1990er-Jahre (zur Geschichte der empirischen Bildungsforschung seit Beginn des 20. Jahrhunderts s. die Ausführungen bei Gräsel, 2011; Ditton, 2011). Dabei soll ihr institutioneller und struktureller Ausbau be-

rücksichtigt werden, ebenso wie eine Beschreibung und Bewertung ihrer wissenschaftlichen Erträge, Letztere verzerrt durch die subjektive Sicht des Autors. Konzediert werden muss weiterhin, dass der Beitrag keine Gesamtdarstellung anstrebt, sondern sich vorwiegend auf zentrale, in der Fachöffentlichkeit prominente und gewissermaßen strukturbildende Fördermaßnahmen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) konzentriert.

Begonnen wird mit Ausführungen zum Selbstverständnis der empirischen Bildungsforschung, die sich nicht als Teildisziplin der Pädagogik/Erziehungswissenschaft versteht, wenn auch die Expansion der empirischen Bildungsforschung an deutschen Universitäten in den letzten 20 Jahren vor allem auf Kosten erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen gegangen ist. So wurden nicht wenige Professuren für Allgemeine Didaktik oder Schulpädagogik in solche für empirische Bildungsforschung umgewidmet.

2. Zum heutigen Selbstverständnis der empirischen Bildungsforschung

Will man sich dem Gegenstandsbereich der empirischen Bildungsforschung annähern, so wird man zunächst auf die Definition des Deutschen Bildungsrats (1974, S. 23) zurückgreifen: „Man kann Bildungsforschung in einem weiteren und engeren Sinne auslegen. Im engeren Sinne hat es sie als Unterrichtsforschung schon immer gegeben. Im weiteren Sinne kann sie sich auf das gesamte Bildungswesen und seine Reform im Kontext von Staat und Gesellschaft beziehen, einschließlich der außerschulischen Bildungsprozesse. Wie weit oder eng aber auch die Grenzen der Bildungsforschung gezogen werden, es sollte nur dann von Bildungsforschung gesprochen werden, wenn die zu lösende Aufgabe, die Gegenstand der Forschung ist, theoretisch oder empirisch auf Bildungsprozesse (Lehr-, Lern-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse), deren organisatorische und ökonomische Voraussetzungen oder Reform bezogen ist.“ Bildungsforschung in diesem Sinne ist ein interdisziplinäres Vorhaben von hoher gesellschaftlicher Relevanz, an der viele Disziplinen beteiligt sind: die Psychologie, die Soziologie, die Erziehungswissenschaft, die Ökonomie, die Fachdidaktiken und neuerdings die Neurowissenschaften.

Einmal abgesehen von Teilen der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken, finden sich heute unter dem Dach der Bildungsforschung Disziplinen mit stark sozial- und naturwissenschaftlicher Tradition, alle im Übrigen in ihrem wissenschaftstheoretischen Verständnis dem kritischen Rationalismus (Popper, 1963) verpflichtet, alle mit dem Anspruch, ihre Modelle bzw. die aus Theorien abgeleiteten Hypothesen in empirischen Untersuchungen – seien sie quantitativer oder qualitativer Natur – scheitern zu lassen. Ziel ist ausdrücklich nicht die Selbstbestätigung der theoretischen Annahmen, sondern die Prüfung von Theorien mit dem expliziten Ziel, sie dem Scheitern auszusetzen: „Es geht nicht um Enttheoretisierung, sondern Entideologisierung der Pädagogik, um die Stärkung ihres Sachverstandes zur Minderung ihrer Ideologie-Anfälligkeit“ (Roth, 1963, S. 117).

Bezogen auf die obige Definition des Bildungsrates legt die empirische Bildungsforschung ihre Arbeiten im weiteren Sinne aus und versteht institutionelle ebenso wie informelle und non-formale Bildungsprozesse über die Lebensspanne als ihren Gegenstand. Zu ihren Forschungsthemen gehören frühkindliche Erziehungs- und Bildungsprozesse ebenso wie instruktionspsychologische Fragestellungen, Studien zur Effektivität und Effizienz von Weiterbildungsmaßnahmen im Erwachsenenalter oder Arbeiten zu Lernprozessen mithilfe von Internetangeboten. Die thematische und disziplinäre Breite der empirischen Bildungsforschung ist Stärke und Schwäche zugleich. Sie führt zu einem verbesserten multiperspektivischen Verständnis von Bildungsprozessen, erschüttert aber gleichzeitig die disziplinäre Identität ihrer Akteure. Diese „Identitätsprobleme“, aber auch das damit verbundene Selbstverständnis der empirischen Bildungsforschung schließen aus, dass sie sich in ihrer Gänze unter dem Dach der Pädagogik/Erziehungswissenschaft verorten kann und will. Dies mag auch erklären, warum sich die verschiedenen Disziplinen im Jahre 2012 in der *Gesellschaft für empirische Bildungsforschung* (GEBF) zusammengefunden haben.

3. Bildungsforschung und die empirische Wende der 1990er-Jahre

Zu Beginn der 1990er-Jahre spielten sich empirische Projekte zu Themen der Bildungsforschung im Wesentlichen außerhalb der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken ab. Die fest etablierte Pädagogische Psychologie als angewandte Disziplin der Psychologie bearbeitete u. a. Fragen des Wissenserwerbs im schulischen Unterricht (z. B. Weinert, Schrader & Helmke, 1989). Weitere bedeutende empirische Arbeiten lagen im Bereich der Motivationsforschung (vgl. Heckhausen, 1980). Die empirisch arbeitende Bildungssoziologie war sehr stark durch die Lebensverlaufsstudien am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI für Bifo) geprägt (vgl. u. a. Mayer, 1990). Im Bereich der Ökonomie war 1983 das sozio-oekonomische Panel (SOEP; Kroh, 2013) begonnen worden, eine repräsentative Haushaltsbefragung, die bis heute fortgeführt wird und eine breite empirische Basis für die Beantwortung bildungsökonomischer Forschungsfragen bietet. In der Erziehungswissenschaft existierten vor allem die großen längsschnittlichen empirischen Studien Helmut Fends (im Überblick Fend, 1991), die sich im Schnittbereich zwischen Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie verorteten, sowie Forschungsarbeiten im Bereich der pädagogischen Diagnostik, die seit 1971 am Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf) in Landau durchgeführt wurden. Rainer Lehmann an der Universität Hamburg (später Humboldt-Universität zu Berlin) und Jürgen Baumert am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) arbeiteten an den internationalen Schulleistungsstudien der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) zum Leseverstehen und zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen (s. o.). Stark beeinflusst durch Fends Arbeiten zu individuellen Entwicklungsprozessen unter den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule, begann 1991 die BIJU-Studie (s. o.) als Kooperationsprojekt zwischen dem MPI für Bifo und dem IPN. Ein Kernziel dieser Studie

lag in der Beschreibung und Erklärung von Entwicklungsverläufen schulischer Leistungen in unterschiedlichen Fächern (Mathematik, Englisch, Biologie, Physik). Bei den Leistungsmessungen fand eine enge Anlehnung an die Schulleistungsstudien der IEA und an das in den USA durchgeführte *National Assessment of Educational Progress* (NAEP; Jones & Olkin, 2004) statt.

Im Jahr 1995 begann die *Lernausgangslagenuntersuchung* (LAU; Lehmann & Peek, 1997) in Hamburg. Erstmals wurde eine komplette Jahrgangskohorte (Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe) in verschiedenen Fächern getestet und dann über die gesamte schulische Zeit wissenschaftlich begleitet. Analog zu BIJU kamen in LAU wiederholt Fachleistungstests zum Einsatz, um Leistungsverläufe nachzeichnen und erklären zu können.

Wenig später begann in Landau in Kooperation zwischen der Universität und dem zepf das Projekt „Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext“ (MARKUS; Helmke & Jäger, 2001). MARKUS stellte die erste flächendeckende Untersuchung der Ergebnisse und Bedingungen eines Unterrichtsfaches, hier der Mathematik, dar.

BIJU, LAU und MARKUS können gemeinsam mit TIMSS und RLS von ihrer Anlage her als Prototypen der großen *Large-scale Assessments* bezeichnet werden. An LAU beispielsweise beteiligten sich mehr als 12 000 Schülerinnen und Schüler. Aber erst den intensiven öffentlichen Reaktionen auf die TIMSS-Befunde ist es zu verdanken, dass sich dieses kostenintensive Untersuchungsparadigma forschungspolitisch etablieren konnte und im Nationalen Bildungspanel (NEPS; vgl. u. a. Blossfeld, von Maurice & Schneider, 2009) seinen vorläufigen Höhepunkt erreicht hat.

4. Forschungsförderung nach der empirischen Wende

Die empirische Wende Anfang der 1990er-Jahre, gefolgt von der Publikation der PISA-2000-Befunde (Baumert et al., 2001), hatte neben weiteren bildungspolitischen Konsequenzen (z. B. Einführung von Bildungsstandards) erhebliche Folgen für die Forschungsförderung in Deutschland. Rückblickend sind die heute existierenden Strukturen der universitären empirischen Bildungsforschung maßgeblich durch die Förderinitiativen der DFG zu Beginn des 21. Jahrhunderts entstanden. Inzwischen wurden diese Initiativen weitgehend durch das große „Rahmenprogramm Bildungsforschung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 2007) abgelöst bzw. weitergeführt. Dem BMBF und den 16 Ländern ist es weiterhin zu verdanken, dass Strukturen für ein langfristiges Bildungsmonitoring in Deutschland geschaffen wurden und mit dem Pakt für Forschung und Innovation erhebliche zusätzliche Mittel in die außeruniversitäre Forschung fließen, die dort zur Weiterentwicklung der Bildungsforschung beitragen.

4.1 DFG-Förderung als Katalysator für die Expansion der empirischen Bildungsforschung

Anfang des neuen Jahrtausends entstand die Initiative zur Einrichtung von *Forschergruppen Empirische Bildungsforschung* der DFG (2002). Das unbefriedigende Abschneiden Deutschlands in PISA 2000 (Baumert et al., 2001) gab Anlass zu Fragen nach den Ursachen und zu deren empirischer Erforschung. Die DFG sah in der empirischen Bildungsforschung einen wichtigen Ansprechpartner für die Bildungspolitik bei der Bereitstellung von Systemwissen. Ziel der Initiative war es, universitäre Strukturen aufzubauen, in denen disziplinübergreifend Kernprobleme des Bildungssystems erforscht werden sollten, um letztlich dieses Wissen in Handlungswissen für Politik zu übertragen. Dieser Initiative zur langfristigen Gründung von universitären Zentren der empirischen Bildungsforschung waren in den 1990er-Jahren die DFG-Unterstützung der fachdidaktischen Forschung, hier vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken, sowie das Schwerpunktprogramm *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung* vorausgegangen. Auf das BiQua-Schwerpunktprogramm wurde oben schon hingewiesen. Parallel zu der Einrichtung von Forschergruppen nahm das DFG-Graduiertenkolleg „Bildungsgangforschung“ an der Universität Hamburg seine Arbeit im Jahre 2002 auf.

Die Initiative *Forschergruppen Empirische Bildungsforschung* hat letztlich zu positiven Begutachtungen von drei interdisziplinären Zentren geführt: *Naturwissenschaftlicher Unterricht* (NWU) an der Universität Duisburg-Essen; *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter* (BIKS) an der Universität Bamberg; und *Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse* an der Universität Tübingen.

Für die Standorte Bamberg und Tübingen lässt sich rückblickend festhalten, dass die Etablierung der DFG-Forschergruppen dort zum nachhaltigen Aufbau von leistungsstarken Zentren der empirischen Bildungsforschung beigetragen hat. Mitglieder der BIKS-Gruppe in Bamberg waren später an der Planung und Realisierung des Nationalen Bildungspanels (Blossfeld et al., 2009), das in einem Multi-Kohorten-Design Bildungsprozesse über die Lebensspanne empirisch untersucht, beteiligt. Mit Beginn des Jahres 2014 wurde diese Struktur in die Leibniz-Gemeinschaft und damit letztlich auch in die dauerhafte Bund-Länder-Förderung aufgenommen.

In Tübingen war die Forschergruppe von Beginn an ein kooperatives Vorhaben des Leibniz-Instituts für Wissensmedien (IWM) und der Universität Tübingen. Im Jahre 2009 bildeten die von der DFG aufgebauten Strukturen die Grundlage für die Gründung des WissenschaftsCampus „Bildung in Informationsumwelten“ der aus Mitteln der Leibniz-Gemeinschaft, des Landes Baden-Württemberg und der Universität Bamberg finanziert wird. Neben der Psychologie, der Erziehungswissenschaft und der Soziologie sind dort auch die Informatik und die Medizin in das Forschungsnetzwerk integriert. Mithilfe dieses Netzwerks ist es dem Standort Tübingen im Jahr 2012 schließlich gelungen, im Rahmen der DFG-Exzellenz-Initiative die interdisziplinäre Graduiertenschule *Learning, Educational Achievement, and Life Course Development* (LEAD) einzuwerben.

Am Standort Duisburg-Essen sind im Rahmen der Forschergruppe viele empirisch arbeitende Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ausgebildet worden, die heute Fachdidaktik-Professuren an deutschen Universitäten besetzen.

Den Abschluss der DFG-Bemühungen, die empirische Bildungsforschung zu stärken, bildete die Einrichtung des Schwerpunktprogramms *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen* im Jahre 2007, das vor allem der Entwicklung, theoretischen Fundierung und empirischen Überprüfung von Kompetenzmodellen in unterschiedlichen Domänen dienen soll (Fleischer, Leutner & Klieme, 2012).¹ Inwieweit dieses Programm in der Lage sein wird, langfristige oder gar dauerhafte inhaltliche oder strukturelle Stärkungen der empirischen Bildungsforschung zu bewirken, ist eine offene Frage. Zusammenfassend lässt sich aber schlussfolgern, dass es der DFG vor allem mit den Forschergruppen gelungen ist, forschungsintensive Strukturen in Deutschland zu schaffen. Die Standorte Bamberg und Tübingen zählen zu den national und international erfolgreichsten Zentren empirischer Bildungsforschung.

Ein wichtiger Nebeneffekt der DFG-Initiativen war, dass viele Länder vergleichbare Initiativen gestartet haben, mit denen die Bildungsforschung weiter gestärkt wurde. Das vielleicht prominenteste Beispiel hierfür ist das IDEA-Zentrum für Individuelle Entwicklung und Lernförderung in Frankfurt, das mit erheblichen Mitteln des Landes Hessen gegründet wurde. Nicht unerwähnt bleiben soll in diesem Zusammenhang auch das Promotionsprogramm „Fachdidaktische Lehr- und Lernforschung – Didaktische Rekonstruktion“, das in den Jahren 2001 bis 2008 vom Land Niedersachsen gefördert wurde.

4.2 Programmförderung des BMBF: Rahmenprogramm „Empirische Bildungsforschung“

Mit dem Auslaufen der DFG-Initiativen zur Förderung empirischer Bildungsforschung hat das BMBF mit großem Finanzvolumen die Drittmittelfinanzierung des Feldes übernommen und fördert seit 2007 mit dem *Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung* universitäre und außeruniversitäre Forschungsvorhaben. In diesem Zusammenhang muss angemerkt werden, dass der Bund gemeinsam mit den Ländern jenseits dieser Initiativen seit jeher eine Förderung der Bildungsforschung in außeruniversitären Einrichtungen, beispielsweise solchen der Leibniz-Gemeinschaft (s. u.), betreibt.

Insgesamt verfolgt das BMBF mit dem Rahmenprogramm ähnliche Ziele wie zuvor die DFG: „Das Rahmenprogramm dient dazu, die empirische Bildungsforschung in Deutschland insgesamt strukturell und damit langfristig zu stärken, ihre Internationali-

1 Seit 2011 existiert noch eine weitere DFG-Forschergruppe zu „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“. In dieser Gruppe werden Prozesse der Konstruktion und Herstellung von Exzellenz in Bildungsinstitutionen von der Vorschule bis zur Hochschule und deren Bedeutung für die Bildungsadressaten und Professionellen untersucht.

tät und Interdisziplinarität weiter zu fördern und zugleich Erkenntnisse für die Reformprozesse im Bildungsbereich zu generieren“ (BMBF, 2007, S. 5). Die strukturelle Sicherung und Verstetigung der empirischen Bildungsforschung soll vor allem auch durch eine qualifizierte Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses erreicht werden.

Eine Bewertung der Ergebnisse der noch laufenden Forschungsförderungsinitiative ist schwierig, die oben bereits genannte Überführung des Nationalen Bildungspanels in die Leibniz-Gemeinschaft kann allerdings als erster großer Erfolg gewertet werden.

4.3 Finanzierung des Bildungsmonitorings durch den Bund und die Länder

Mit den oben erwähnten Konstanzer Beschlüssen der KMK von 1997 wurde die Beteiligung Deutschlands an internationalen *Large-scale Assessments* (zunächst an PISA) beschlossen. Über das internationale Benchmarking hinaus sollte PISA genutzt werden, um ein nationales Bildungsmonitoring anhand von Leistungsvergleichen zwischen den 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland zu etablieren. PISA 2000 wurde dann von einem wissenschaftlichen Konsortium unter der Ägide des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung durchgeführt (vgl. Baumert et al., 2001, 2002). In solchen Konsortialstrukturen wurde PISA bis 2009 fortgeführt. Im Jahre 2001 wurde das Programm um die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU; Bos et al., 2003) erweitert. IGLU wird ebenfalls von Konsortien durchgeführt und vom Bund und von den Ländern finanziert.

Mit der Einführung der KMK-Bildungsstandards für die Primarstufe und die Sekundarstufe I in den Jahren 2003 und 2004 wurde Ende 2004 das durch die 16 Länder finanzierte *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin gegründet, das seit 2009 die vorher in PISA durchgeführten Ländervergleiche (nationales Bildungsmonitoring) übernommen hat (vgl. Köller, Knigge & Tesch, 2010; Stanat, Pant, Böhme & Richter, 2012). Das IQB hat neben seinem Auftrag zum Bildungsmonitoring auch den Anspruch, grundlagenbasierte Forschung im Bereich des Assessments durchzuführen und die standardbasierte Unterrichtsentwicklung voranzubringen. Seit der erfolgreichen externen Evaluation ist das IQB mit seiner Länderfinanzierung als wissenschaftliche Infrastruktur auf Dauer gestellt und wird langfristig das nationale Bildungsmonitoring in Deutschland durchführen. Als zweite Infrastruktur für das Bildungsmonitoring wurde das Bund-Länderfinanzierte *Zentrum für Internationale Bildungsvergleichsstudien* (ZIB) in München gegründet. Das ZIB stellt ein wissenschaftliches Netzwerk aus der School of Education der Technischen Universität München, dem IPN und dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) dar. Die Projektförderung ist zunächst auf sechs Jahre befristet (2011 bis 2016). Auftrag ist die nationale Durchführung und Berichterstattung von PISA sowie Forschung im Bereich der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und Methoden. Zusätzlich zum ZIB stellt das BMBF jährlich Forschungsmittel in Höhe von einer Million Euro für universitäre Forschung in Anlehnung an die *Large-scale Assessments* zur Verfügung.

Schließlich haben Bund und Länder die Nationale Bildungsberichterstattung am DIPF institutionalisiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Der Bildungsbericht erscheint alle zwei Jahre und berichtet indikatorengestützt über die Entwicklung des Bildungssystems. Die Stärke der Bildungsberichterstattung liegt darin, dass dabei Bildungsprozesse über die gesamte Lebensspanne in den Fokus genommen werden.

Bund und Länder haben so Strukturen für eine Dauerbeobachtung des Bildungssystems geschaffen, das wissenschaftsbasiert ist und neben seinen wissenschaftlichen Dienstleistungen Grundlagenforschung betreiben soll. Dieses ist umso bemerkenswerter, als die Bildungspolitik Infrastrukturen finanziert, die in den vergangenen Jahren eher schlechte Nachrichten verbreitet haben. Der Dialog zwischen Bildungsforschung und Politik ist sehr stabil, obwohl die großen Schulleistungsstudien in regelmäßigen Abständen der Politik im Wesentlichen ihre Versäumnisse vorhalten. Allein in dem anhaltenden Dialog ist ein großer Ertrag der letzten 20 Jahre zu sehen.

5. Außeruniversitäre Bildungsforschung

Die von Roth eingeleitete realistische Wende der Erziehungswissenschaft manifestierte sich in den 1960er-Jahren unter anderem in Neugründungen von Bund-Länder-finanzierten außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Die empirische Bildungsforschung wurde mit der Gründung des MPI für Bifo (1963) und dem IPN (1966) deutlich gestärkt, nachdem bereits im Jahre 1951 das DIPF seine Arbeit aufgenommen hatte. Alle drei Institute wurden und werden gemeinsam vom Bund und von den Ländern finanziert (jeweils 50 Prozent). DIPF und IPN waren zunächst sogenannte Blaue-Liste-Institute, später wurden sie (nach positiver Evaluation durch den Wissenschaftsrat) Mitglieder der Leibniz-Gemeinschaft. MPI für Bifo, DIPF und IPN verfolgen überregionale Forschungsvorhaben, die sich u. a. von universitärer Forschung dadurch abgrenzen, dass sie langfristiger ausgerichtet sind und ein Finanzvolumen erreichen, das typischerweise an Universitäten nicht realisierbar ist.

Für alle drei Institute war von Beginn an die Interdisziplinarität konstituierend: Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft, Bildungsökonomie, Fachdidaktik und Bildungsrecht koexistierten. Und Auftrag der drei Institute war und ist es explizit, Bildungsforschung interdisziplinär durchzuführen. Rückblickend gilt für alle drei Einrichtungen, dass die großen Impulse, die zunächst von ihnen im Bereich der Bildungsforschung ausgegangen waren, Ende der 1980er-Jahre beinahe zum Erliegen gekommen waren und erst mit der Berufung von Jürgen Baumert 1991 an das IPN, 1996 an das MPI für Bifo und der durch ihn forcierten Etablierung der großen Schulleistungsstudien (s. o.) eine neue Dynamik in die außeruniversitäre empirische Bildungsforschung kam, die bis heute am DIPF und IPN anhält, am MPI für Bifo nach Baumerts Emeritierung und der bereits früheren Aufgabe der Bildungssoziologie weitgehend zum Erliegen gekommen ist. Stattdessen konzentriert man sich dort auf neurowissenschaftliche, kognitionspsychologische und kulturhistorische Schwerpunkte, deren Nähe zur empirischen Bildungsforschung nicht mehr sichtbar ist.

Vor allem die Leibniz-Gemeinschaft hat es in den letzten Jahren verstanden, die empirische Bildungsforschung an ihren Einrichtungen auszubauen. Neben den eher erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen wie IPN und DIPF sind Strukturen entstanden, in denen aus unterschiedlichen Perspektiven Bildungsforschung betrieben wird. Die großen ökonomischen Forschungsinstitute der Leibniz-Gemeinschaft (Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung, ZEW; Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, DIW; Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung, IFO) haben leistungsstarke bildungsökonomische Arbeitsgruppen etabliert. Das eher soziologisch ausgerichtete Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) führt große empirische bildungssoziologische Forschungsprojekte durch. Das Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM) untersucht aus einer psychologischen Perspektive Wissenserwerbsprozesse mithilfe des Web 2.0. Am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung/Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen (DIE) stehen Fragen des Wissens- und Kompetenzerwerbs im Erwachsenenalter im Vordergrund des Interesses. Die genannten Einrichtungen haben sich im Jahre 2013 gemeinsam mit weiteren Leibniz-Instituten und universitären Partnern zu einem Forschungsverbund „Bildungspotenziale“ zusammengetan, der mit Beginn des Jahres 2014 um das Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi) erweitert wird, welches das Nationale Bildungspanel in Bamberg fortführen wird.

Mit dem Forschungsverbund ist eine Struktur entstanden, die es erlaubt, unterschiedliche disziplinäre Perspektiven zusammenzuführen, immer in der Hoffnung, mehr interdisziplinäre Forschungsarbeiten zu realisieren. Solch eine breit aufgestellte Struktur kann nicht nur die internationale Visibilität der deutschen Bildungsforschung stärken, sondern stellt für die Politik einen wichtigen Ansprechpartner bei bildungspolitischen Fragen dar.

6. Trägt die Expansion der empirischen Bildungsforschung Früchte?

In den vergangenen 20 Jahren sind sehr große Summen öffentlicher Forschungsgelder in die empirische Bildungsforschung geflossen. Der daraus resultierende strukturelle Ausbau, von dem vor allem die empirisch arbeitende Erziehungswissenschaft profitiert hat, wurde in diesem Aufsatz ausführlich beschrieben. Der stabile Dialog zwischen Bildungsforschung und Politik wurde oben auch schon hervorgehoben. Wissenschaftlicher Fortschritt lebt allerdings nicht allein von Strukturen und einem guten Verhältnis zwischen Politikern und Wissenschaftlern. Erkenntnisfortschritte ergeben sich nicht automatisch durch die Bereitstellung immer größerer Zuwendungsbeträge. Mancher Kritiker der empirischen Bildungsforschung suggeriert sogar, dass in der empirischen Bildungsforschung viel Geld ohne großen Erkenntnisgewinn verbrannt wird (u. a. Gruschka, 2013). Ziel dieses Abschnitts ist es daher, das Erreichte zu beschreiben und zu würdigen.

6.1 Etablierung eines Beobachtungssystems im Bildungswesen

Infolge der Stärkung der empirischen Bildungsforschung ist in Deutschland ein im internationalen Vergleich relativ schlankes und effektives System der Dauerbeobachtung des Bildungssystems aufgebaut worden. Innerhalb von zehn Jahren wurden mit dem IQB, dem ZIB und der Bildungsberichterstattung am DIPF funktionierende Bildungsmonitoringstrukturen geschaffen, die eine weitgehende Umsetzung der KMK-Gesamtstrategie der Qualitätssicherung (KMK, 2006) erlauben. Hinzu kommen noch die wissenschaftlichen Konsortien unter der Ägide der Technischen Universität Dortmund, welche die internationalen Studien IGLU und TIMSS im Grundschulbereich realisieren. Die zeitliche Taktung dieses Systems der Dauerbeobachtung zeigt die Tabelle 1.

IGLU wiederholt sich alle fünf Jahre, TIMSS alle vier, PISA alle drei und die Bildungsberichterstattung alle zwei Jahre. Da sich die nationalen Ländervergleiche an PISA und IGLU anlehnen, finden sie alle drei bzw. fünf Jahre statt. Zählt man die Zellen in der Tabelle durch, so sind lediglich 12 von 42 besetzt, man wird kaum argumentieren können, dass sich damit ein überladenes System konstituiert hätte. Im Übrigen steht Deutschland mit solch einem Dauerbeobachtungssystem des Bildungswesens nicht allein, sondern stellt sich in eine Reihe mit vielen anderen Industrienationen, in denen erkannt wurde, dass das Wohl jedes einzelnen, aber auch das der gesamten Gesellschaft entscheidend von den Bildungsständen der Bürgerinnen und Bürger abhängt.

Mit der Etablierung des Bildungsmonitorings war bei vielen die Hoffnung verbunden, aus den Studien Steuerungswissen für die Bildungspolitik gewinnen zu können. Studien wie PISA, TIMSS oder IGLU haben aber in erster Linie deskriptiven Charakter – dies gilt auch für die Ländervergleiche des IQB – und geben jeweils zu festen Zeitpunkten Auskunft über den Zustand des Bildungssystems. Sie liefern aber keine Blaupausen zur Verbesserung des Systems. Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, die zur

	Jahr						
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
IGLU			◆				
TIMSS		◆				◆	
PISA		◆			◆		
LV GS			◆				
LV Sek.		◆			◆		
NBB	◆		◆		◆		◆

IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study; PISA: Programme for International Students Assessment; LV GS: Ländervergleich in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe; LV Sek.: Ländervergleich in den Fächern Deutsch, Englisch, Biologie, Physik, Chemie und Mathematik am Ende der 9. Jahrgangsstufe

Tab. 1: Das System des Bildungsmonitorings in der Bundesrepublik Deutschland

Frage „What works“ Auskunft geben können, sehen von ihrer Anlage anders aus; Beispiele für solche Vorhaben mögen die SINUS-Programme sein (zur wissenschaftlichen Begleitung dieser Programme vgl. Fischer, Kobarg, Dalehefte & Treppe, 2013).

6.2 Aufbau von Forschungsinfrastrukturen

Das Bildungsmonitoring generiert große Datensätze mit Leistungs- und Fragebogenmaßen, die in der Regel ein Jahr nach der Berichterstattung für Sekundäranalysen zur Verfügung gestellt werden. Im IQB in Berlin ist bereits 2007 ein Forschungsdatenzentrum (FDZ) eingerichtet worden, in dem die Datensätze der internationalen (PISA, TIMSS, IGLU) und nationalen Schulleistungsstudien (Ländervergleiche in der Grundschule und Sekundarstufe I) archiviert, dokumentiert und für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen bereitgestellt werden. Die Idee, Daten zu generieren und sie dann der *Scientific Community* zur Verfügung zu stellen, wurde im SOEP bereits 1983 umgesetzt. Das 2009 begonnene NEPS stellt ebenfalls solch eine Forschungsinfrastruktur dar, die den Auftrag hat, Daten zu generieren, die von den unterschiedlichen Disziplinen der empirischen Bildungsforschung für statistische Analysen und damit verbunden für die Beantwortung wissenschaftlicher Fragestellungen genutzt werden können. Das große wissenschaftliche Potenzial solcher Datensätze, die über viele Jahre ausgewertet werden können, rechtfertigt sicherlich die mit ihnen verbundenen Kosten. Für das SOEP gilt beispielsweise, dass die Daten mittlerweile weltweit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern genutzt werden. Die ersten vom NEPS generierten Daten werden aktuell im Rahmen eines DFG-Schwerpunktprogramms analysiert, sind aber auch für Forscherinnen und Forscher außerhalb dieses Programms verfügbar.

6.3 Erkenntnisgewinn

Wissenschaft legitimiert sich durch die Generierung von Wissen, das es erlaubt, Phänomene zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen. Die Frage, die sich die empirische Bildungsforschung gefallen lassen muss, ist die, ob wir heute mehr als vor 20 Jahren wissen. Exemplarisch sollen daher im Folgenden Erkenntnisse der letzten 20 Jahre berichtet werden.

Unterrichtsforschung

Dominierte bis in die 1990er-Jahre eine eher psychologische Unterrichtsforschung (z. B. Weinert et al., 1989), welche die Domäne, in der Wissen generiert wird, weitgehend ignorierte, so hat sich in den vergangenen Jahren die Einsicht durchgesetzt, dass empirische Unterrichtsforschung als enge Kooperation zwischen Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Psychologie durchgeführt werden sollte. Erfolgreiche Projekte hierzu sind die DESI-Studie (Beck & Klieme, 2007) für die Fächer Deutsch und Englisch oder

das COACTIV-Projekt (Kunter et al., 2013) für das Fach Mathematik. Letzteres ist deutlich umfangreicher dokumentiert und zeigt, dass es drei Kerndimensionen gelingenden Mathematikunterrichts sind, die aufseiten der Schülerinnen und Schüler lern- und motivationsfördernd sind: Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung (s. hierzu auch Seidel & Shavelson, 2007). Alle drei Dimensionen hängen deutlich mit dem Professionswissen von Lehrkräften zusammen (Kunter et al., 2013). Zu den großen Fortschritten der letzten Jahre zählt, dass es gelungen ist, reliable und valide Instrumente zur Messung des Professionswissens zu entwickeln (vgl. dazu auch Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010) und dieses Professionswissen dann in Zusammenhang mit Unterrichtsvariablen zu bringen. Als besonders fruchtbar hat sich dabei die Analyse von Unterrichtsvideos erwiesen (vgl. Alonzo, Kobarg & Seidel, 2012). Einschränkend muss konzediert werden, dass sich das Gros der Arbeiten auf die Mathematik und die Naturwissenschaften bezieht.

Ebenfalls auf der Basis der Unterrichtsforschung sind bemerkenswerte Materialien und Programme für die schulische Praxis entstanden. Auf SINUS wurde bereits eingegangen. Im Bereich des kompetenzorientierten Unterrichtens sind Ideen für die Unterrichtspraxis publiziert worden, mit deren Hilfe es eher gelingt, Schülerinnen und Schüler kognitiv zu aktivieren und damit nachhaltiges Lernen zu ermöglichen (vgl. z. B. Blum, Drüke-Noe, Hartung & Köller, 2006; Bremerich-Vos, Granzer, Behrens & Köller, 2009; Keller, 2013).

Schließlich muss in diesem Kontext auf die Gründung von *Schools of Education* eingegangen werden, die vielfach als eigene Fakultäten gegründet wurden (z. B. in Berlin, Bochum, München und Wuppertal). An diesen Schools haben sich Modelle der Lehrerbildung etabliert, die eng an aktuelle Befunde der Professions- und Unterrichtsforschung anknüpfen. Besonders prominent ist hier ohne Frage die *School of Education* der Technischen Universität München, die sich der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an Gymnasien in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) sowie der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen im gewerblich-technischen Bereich widmet.

Disparitäten im Bildungssystem

Soziale und migrationsbedingte Disparitäten im Bildungssystem beschäftigen die Bildungsforschung seit einigen Jahrzehnten (zu sozialen Disparitäten s. Picht, 1964). Mit den großen Datensätzen der letzten 15 Jahre ist es gelungen, nicht nur Disparitäten empirisch immer wieder zu belegen, sondern auch zu erklären, woher sie rühren. Die wohl einschlägigste Studie dürfte die von Maaz, Baumert, Gresch und McElvany (2010) sein, die aufgedeckt hat, in welchem Ausmaß primäre und sekundäre Disparitäten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I entstehen. Die Befunde lassen sich dahingehend interpretieren, dass primäre soziale Disparitäten (benachteiligte Kinder weisen schwächere Schulleistungen auf und erhalten daher keine Gymnasialempfehlung) stärker als sekundäre (trotz gleicher Leistungen erhalten sozial benachteiligte Kinder keine Gymnasialempfehlung) sind. Die sekundären Disparitäten scheinen nicht allein dadurch zu entstehen, dass Lehrkräfte sozial benachteiligte Schülerinnen

und Schüler seltener für das Gymnasium empfehlen, sondern sozial benachteiligte Eltern auch selbst bei einer Gymnasialempfehlung für ihr Kind diese Option nicht immer einlösen.

Die Arbeiten von Krolak-Schwerdt (z. B. Krolak-Schwerdt, Böhmer & Gräsel, 2012) zeigen im Übrigen sehr eindrucksvoll auf, wie Informationsverarbeitungsprozesse aufseiten der Lehrkräfte bei der Beurteilung ihrer Schülerinnen und Schüler ablaufen. Gerade bei so wichtigen Fragen wie der Übertrittsempfehlung scheinen Stereotype gegenüber Migrantenkindern oder sozial benachteiligten Kindern zugunsten leistungsbezogener Informationen in den Hintergrund zu treten.

Im Bereich des Kompetenzerwerbs konnten die großen Schulleistungsstudien zeigen, dass die migrationsbedingten Disparitäten weitgehend verschwinden, wenn für Sprachpraxis (wird zuhause Deutsch gesprochen?) und kognitive Grundfähigkeiten kontrolliert wird. Wenn Vorwissensindikatoren vorliegen, so erklären diese in der Regel weitgehend die Disparitäten. Das gilt auch für die Effekte der Klassenzusammensetzung. Der Effekt der sozialen Zusammensetzung auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern geht typischerweise gegen null, wenn auf Individual- und Klassenebene das Vorwissen kontrolliert wird (vgl. Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013).

Dass die Größe der Disparitäten erheblich durch das Herkunftsland moderiert wird, zeigen die großen Schulleistungsstudien. Die Disparitäten sind bei den aus Osteuropa Zugewanderten deutlich geringer als bei türkischen Kindern und Jugendlichen (vgl. u. a. Köller, Knigge et al., 2010).

Pädagogische Diagnostik und Methodenforschung

Mit der Gründung des IQB ist eine Professionalisierungswelle im Bereich der Aufgabenentwicklung ausgelöst worden, die zu einem großen Pool fachdidaktisch und empirisch abgesicherter Testitems für unterschiedliche Fächer und Jahrgangsstufen geführt hat (vgl. z. B. Granzer et al., 2009). Hierbei ist bemerkenswert, dass die Aufgabenentwicklung nicht allein in der Hand der Wissenschaft lag und liegt, sondern in enger Kooperation zwischen Lehrkräften, Fachdidaktikern und Psychometrikern geschieht. Das DFG-Schwerpunktprogramm *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen* hat neben den Arbeiten des IQB erheblich unser Wissen über Kompetenzstrukturen und deren reliable und valide Messung erweitert.

Im Bereich der Methodenforschung sind vor allem die Arbeiten zur adäquaten Modellierung von Kontext und Kompositionseffekten (Lüdtke et al., 2008; Lüdtke, Marsh, Robitzsch & Trautwein, 2011) hervorzuheben, die unser Wissen erweitert haben, wie die Daten zum Unterricht und zur Zusammensetzung von Klassen, die in den großen Schulleistungsstudien gewonnen werden, adäquat ausgewertet werden.

Zur Rolle von Institutionen für die kognitive und motivationale Entwicklung

Die längsschnittlichen Studien wie BIJU oder LAU haben unser Wissen über Entwicklungsverläufe unter den institutionellen Bedingungen von Schule erheblich erweitert.

Wir wissen heute, wie groß der Ertrag eines Schuljahres ist ($d = .60$ bis $.90$ in der Primarstufe; $d = .10$ bis $.50$ in der Sekundarstufe I; im Überblick Köller & Baumert, 2012). Wir wissen weiterhin, dass schulische Effekte auf Entwicklungsprozesse im kognitiven Bereich deutlich stärker als im motivationalen, emotionalen oder sozialen Bereich sind (z.B. Baumert & Köller, 1998). Dass Schule nicht nur auf domänenspezifische Kompetenzverläufe wirkt, sondern auch auf kognitive Grundfähigkeiten, konnten Becker, Lüdtke, Trautwein, Köller und Baumert (2012) auf der Basis der BIJU-Studie eindrucksvoll belegen. Dort zeigte sich ein deutlicher Effekt der Schulform auf die Entwicklung der kognitiven Grundfähigkeiten. Schülerinnen und Schüler an Gymnasien gewannen im Laufe von vier Schuljahren gegenüber ihren Kameraden an anderen Schulen rund 7.5 IQ-Punkte mehr ($d = .48$). Schulformen erscheinen so als differenzielle Entwicklungsmilieus.

6.4 Internationalisierung der empirischen Bildungsforschung

Wissenschaft spielt sich heute in einer globalisierten Welt ab, deren gemeinsame Sprache Englisch ist. Diese Erkenntnis hat sich in der naturwissenschaftlichen Forschung seit Langem durchgesetzt. Gleiches gilt für die Psychologie, Ökonomie und große Teile der Soziologie. Das Ziel aller Disziplinen, die empirische Bildungsforschung betreiben, sollte dementsprechend die Partizipation an der internationalen Kommunikation zur Erkenntnismehrung sein. Wer sich dieser Kommunikation verweigert, wird kaum etwas zur Weiterentwicklung der Wissenschaft beitragen können; und wer in Deutschland glaubt, dass Publikationen allein in der Landessprache Wirkungen in der Wissenschaft entfalten, wird feststellen, dass die Zahl der Rezipienten der eigenen Arbeiten eher klein bleibt. Man mag darüber denken, wie man will, es bleibt aber die Botschaft, dass wissenschaftliche Forschung in einer globalisierten Welt kein nationales Unternehmen sein kann. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich der internationalen Diskussion verschließen, laufen im Übrigen Gefahr, Standards guter wissenschaftlicher Arbeit nicht zu erreichen.

Die Internationalisierung hat sich je nach Teildisziplin der empirischen Bildungsforschung unterschiedlich schnell vollzogen. Insbesondere für die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung gilt, dass sie in erheblichen Teilen nach wie vor primär den deutschen Markt bedient. Dies ist auch dem Umstand geschuldet, dass mit deutschsprachigen Publikationen der Durchdringungsgrad in die Praxis höher ist. Allerdings gibt es hier Hinweise auf die zunehmende Internationalisierung. Im Rahmen der großen Schulleistungsstudien sind ohne Frage internationale Erfolge erzielt worden, Forscherinnen und Forscher aus den nationalen PISA-Konsortien haben es geschafft, international Einfluss auf die Weiterentwicklungen in der Anlage und in den Instrumenten von PISA zu nehmen.

Die Visibilität auf internationalen Konferenzen und in internationalen Zeitschriften hat ebenfalls zugenommen. Beispielsweise lag der Anteil der Beiträge mit deutscher Beteiligung in der Zeitschrift *Learning and Instruction* im Jahr 2013 bei rund

25 Prozent, so hoch wie nie zuvor. Eine Analyse der 25 am häufigsten zitierten Artikel aus *Learning and Instruction* (Stand: September 2013) weist aus, dass immerhin sechs dieser *top-cited papers* unter deutscher Beteiligung zustande gekommen sind. Bemerkenswert ist weiterhin die von Jones et al. (2010) vorgestellte Produktivitätsanalyse der Pädagogischen Psychologie. Die Autoren werteten die wichtigsten englischsprachigen pädagogisch-psychologischen Zeitschriften im Zeitraum zwischen 2003 und 2008 aus. In der Liste der weltweit zehn produktivsten Forscher tauchten immerhin drei Deutsche auf.

Wertet man den *Social Science Citation Index* (SSCI) aus, so lässt sich dort als Maß, das zwischen der Zahl der Publikationen und der Zitationsquote der Papiere relativiert, der Hirsch-Index (Hirsch, 2005) analysieren. Liegt der Hirsch-Index einer Wissenschaftlerin/eines Wissenschaftlers bei 10, so gilt für zehn der von ihr/ihm publizierten Artikel, dass jeder mindestens zehnmal zitiert wurde, die übrigen seltener. Liegt der Hirsch-Index bei 0, so kann dies zwei Gründe haben: (1) Eine Wissenschaftlerin/ein Wissenschaftler hat noch keine Arbeit in einer SSCI-Zeitschrift publiziert. (2) Ihre oder seine in einer SSCI-Zeitschrift publizierte Arbeit wurde noch nicht von anderen Autoren, die in SSCI-Zeitschriften publizieren, zitiert. Mittlerweile erreicht eine kleine Gruppe von empirisch arbeitenden deutschen Erziehungswissenschaftlern, deren Arbeiten in den letzten 20 Jahren entstanden sind, Hirsch-Indizes, die zwischen 20 und 30 liegen, d. h. in dieser Gruppe sind (a) viele international publizierte Arbeiten entstanden, die (b) auch die Schwelle zur Visibilität überschreiten und weltweit gelesen und zitiert werden. Nicht unerwähnt bleiben darf, dass die große Mehrzahl deutscher empirisch arbeitender Erziehungswissenschaftler gar nicht oder mit Hirsch-Indizes unter 5 im SSCI auftaucht.

7. Probleme und offene Forschungsflanken

Bei allen Erfolgen der letzten 20 Jahre bleiben viele Fragen bzw. Herausforderungen, denen sich die empirische Bildungsforschung stellen muss. Diese betreffen politische, strukturelle und inhaltliche Bereiche. Im politischen Bereich ist es zu einem gewissen Schulterschluss zwischen empirischer Bildungsforschung und Bildungspolitik gekommen, gleichzeitig hat die Bildungsforschung lernen müssen, dass die Politik die Befunde selten so auslegt, wie sie sind, sondern so, wie sie in die politische Agenda passen. Somit besteht die Gefahr, dass die Bildungsforschung nicht-intendiert zum Steigbügelhalter politischer Kräfte wird, die unter dem scheinbaren Schutz wissenschaftlicher Erkenntnis politische Interessen durchsetzen. Die empirische Bildungsforschung mag aus diesem Dilemma am einfachsten herauskommen, wenn sie ihre Ergebnisse primär in wissenschaftlichen Zeitschriften dem wissenschaftlichen Diskurs aussetzt und nicht in erster Linie danach strebt, die Feuilletons der großen Tageszeitungen zu füllen.

Im strukturellen Bereich ist die Frage unbeantwortet geblieben, worin die breite Förderung von Nachwuchsprogrammen für Doktoranden und Postdoktoranden münden soll. Mit großem finanziellen Aufwand werden Generationen von Nachwuchs-

wissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern produziert, für die es perspektivisch keine Anschlussstellen gibt, weder als Senior-Researcher in außeruniversitären Forschungseinrichtungen noch als Professorinnen/Professoren im universitären Bereich. Hier werden die Vertreter der empirischen Bildungsforschung Konzepte entwickeln müssen, die alternative berufliche Einfädelungen für den Nachwuchs jenseits der Forschung möglich machen. Weiterhin lassen die großen Zahlen an Qualifikationsarbeiten die Frage aufkommen, ob und in welcher Form ihre wissenschaftliche Qualität gesichert werden kann.

Das viele Geld für die empirische Bildungsforschung wirft im Übrigen nicht nur die Frage nach der Qualität der Qualifikationsarbeiten, sondern auch nach der generellen Qualität der beantragten Forschungsprojekte auf. Bei knappen Forschungsgeldern setzen sich in der Regel die besten Projektanträge im Wettbewerb durch. Bei großen Geldmengen ist zumindest zu befürchten, dass auch solche Projekte gefördert werden könnten, die vergleichsweise geringe Erträge versprechen. Möglicherweise ist eine Konsolidierung der Forschungsförderung für die empirische Bildungsforschung zielführender als eine weitere Ausdehnung der Fördergelder.

Inhaltlich besteht ein Problem in der besonderen Schwerpunktsetzung bei der Kompetenzmessung. Es gab sicherlich gute Gründe, das IQB einzurichten und so eine Infrastruktur zu schaffen, die für die Testentwicklung im Rahmen des Nationalen Assessments zuständig ist (s. o.). Daneben sind viele weitere BMBF- und DFG-Projekte gefördert worden, die über die Testentwicklung mit knapper Validierung kaum hinauskommen. So wichtig die pädagogisch-psychologische Diagnostik auch ist, sie löst keine theoretischen und praktischen Probleme im Kontext Schule. Bestenfalls liefert sie Werkzeuge, um substanzielle Forschung zu betreiben. Die stärkere Hinwendung von methodischen zu substanziellen Themen ist demnach ein Kerndesiderat für die zukünftige Forschung. Exemplarisch soll hier auf vier solcher zukünftigen Felder eingegangen werden: (1) die fachdidaktische Forschung, (2) Forschung im vorschulischen Bereich, (3) Implementationsforschung und (4) Hochschulforschung.

Die fachdidaktische Forschung hat seit der ersten DFG-Initiative für die naturwissenschaftlichen Didaktiken Anfang der 1990er-Jahre einen deutlichen Aufschwung genommen, der oben berichtet wurde. Bis heute ist sie aber auf die Mathematik und die drei Naturwissenschaften Biologie, Chemie und Physik beschränkt geblieben. Sieht man einmal von der DESI-Studie (Beck & Klieme, 2007) ab, so sind die geisteswissenschaftlichen Didaktiken weitgehend unsichtbar geblieben. Kooperationsvorhaben mit Erziehungswissenschaftlern oder Psychologen, die einen empirischen Zugang zur Unterrichtsforschung erleichtern könnten, fehlen, und drittmittelgeförderte Projekte in größerem Umfang sind seltene Ereignisse. Hier wird es ohne Frage in den nächsten Jahren darauf ankommen, Förderinitiativen zu starten, um unser Wissen über gelingende Unterrichtsprozesse in den geisteswissenschaftlichen Fächern zu erweitern.

Ein zweiter Bereich, der mit der Einrichtung der BIKS-Forschergruppe und dem Nationalen Bildungspanel in Angriff genommen wurde, aber weiter ausgebaut werden kann, ist die Forschung zu Effekten vorschulischer Erziehungs- und Bildungsangebote auf die soziale und kognitive Entwicklung von Kindern. Dass soziale Disparitäten

im kognitiven und sozialen Leistungsstand bereits lange vor institutionellen Bildungsangeboten (beispielsweise in Kindertageseinrichtungen) auftreten, konnte u. a. in der U.S.-amerikanischen *Early Childhood Longitudinal Study – Birth Cohort* (ECLS-B) eindrucksvoll nachgewiesen werden. Bereits mit neun Monaten traten signifikante Unterschiede in Abhängigkeit vom familiären Hintergrund auf, die im Alter von zwei Jahren noch deutlich zugenommen hatten (Halle et al., 2009). Ähnliche Befunde ergaben sich in der in Großbritannien durchgeführten *Millenium Cohort Study* (MCS; Hansen & Joshi, 2007). Wie, d.h. mit welchen Interventionen man solchen früh auftretenden Disparitäten begegnen kann, ist in Deutschland bisher kaum untersucht, auch die Frage nach der langfristigen Wirksamkeit vieler existierender Programme ist nicht beantwortet, es scheint aber so zu sein, dass Einzelmaßnahmen kaum Nachhaltigkeit garantieren: „Nicht selten findet man, dass ‚erfolgreiche‘ Frühförderung zwar unmittelbar nach Abschluss der Fördermaßnahmen zu nachweislich positiven Effekten geführt hat, aber einige Monate nach Beendigung der Förderung sich der alte Entwicklungsrückstand – oder gar ein noch größerer – einstellt“ (Hasselhorn, 2010, S. 170).

Im Übrigen beschränkt sich das Manko der fehlenden Untersuchungen zur Wirksamkeit von Programmen nicht auf den vorschulischen Bereich. Vielmehr mangelt es generell an entsprechenden Studien in allen Altersgruppen. Die Frage: „What works?“, d.h. welche Interventionsmaßnahmen lassen sich in ökologisch validen Settings etablieren, und welche Person- und Interventionsmerkmale erhöhen die Chance der erfolgreichen Implementation, ist vielfach unbeantwortet.

Schließlich sei auf die Hochschulforschung hingewiesen. Zwar existiert das Hochschulinformationssystem (HIS) seit über 40 Jahren, hinsichtlich der Wissenserwerbsprozesse im Kontext der Hochschulforschung wissen wir in Deutschland allerdings sehr wenig, nicht zuletzt auch deshalb, weil Instrumente zur Erfassung der im Studium erworbenen Kompetenzen bzw. Wissensbestände fehlen. Das BMBF-Förderprogramm „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“ (KoKoHs) ist ein erster Versuch, hier Abhilfe zu schaffen. Erste längsschnittliche Untersuchungen zu Studienverläufen existieren inzwischen, so das „Panel zum Lehramtsstudium“ (PaLea; Bauer et al., 2010), aber auch dort fehlen fachspezifische Leistungstests, um den universitären Wissenserwerb besser zu verstehen.

8. Resümee

Die Expansion der empirischen Bildungsforschung hat in den letzten 20 Jahren zu erheblichen Veränderungen im Wissenschafts- und Hochschulsystem geführt. Die empirische Bildungsforschung wurde mit riesigen Fördersummen der DFG und des BMBF an Universitäten gestärkt, teilweise mit erheblichen Kosten für die nicht empirisch ausgerichteten Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft. Mit der Expansion verbunden waren und sind die großen nationalen und internationalen Schulleistungsstudien (Large-scale Assessments), die nicht nur wichtige Informationen über den Status und die Entwicklung unseres Bildungssystems liefern, sondern auch Ausdruck des Dialo-

ges zwischen Wissenschaft und Politik sind. Passend zur Philosophie der *Large-scale Assessments* ist auch der gegenwärtige Trend, große Forschungsverbünde zu etablieren. Die Wissenschaftspolitik verspricht sich durch solche „Forschungstanker“ größere wissenschaftliche Erfolge, für die empirische Bildungsforschung ist es allerdings eine offene Frage, ob sich diese Philosophie bewähren wird (s. hierzu die sehr kritischen Anmerkungen bei Gruschka, 2013). Aber selbst wenn man skeptisch ist, sind die Erfolge der empirischen Bildungsforschung seit Beginn der 1990er-Jahre bemerkenswert. Die große Zahl theoretisch wie praktisch relevanter Ergebnisse der letzten 20 Jahre ebenso wie die verstärkte Internationalisierung der empirischen Bildungsforschung lassen hoffen, dass sich die Expansion am Ende als Erfolgsgeschichte herausstellen wird.

Literatur

- Alonzo, A. C., Kobarg, M., & Seidel, T. (2012). Pedagogical content knowledge as reflected in teacher-student interactions: Analysis of two video cases. *Journal of Research in Science Teaching*, 49, 1211–1239.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Kauper [Sporer], T., Rösler, L., Prenzel, M., & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32, 34–55.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.) (2002). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., & Köller, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen. *Pädagogik*, 50, 12–18.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O., & Neubrand, J. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, B., & Klieme, E. (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., Köller, O., & Baumert, J. (2012). The differential effects of school tracking on psychometric intelligence: Do academic-track schools make students smarter? *Journal of Educational Psychology*, 104, 682–699.
- BLK (1997) = Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (1997). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 60). Bonn: BLK.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blossfeld, H.-P., von Maurice, J., & Schneider, T. (2009). Das Nationale Bildungspanel: Eine neue Datenbasis für die empirische Bildungsforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 38, 331–338.

- Blum, W., Drücke-Noe, K., Hartung, R., & Köller, O. (Hrsg.) (2006). *Bildungsstandards Mathematik konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsideen und Fortbildungsmöglichkeiten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BMBF (2007) = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung*. Bonn: BMBF.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., & Valtin, R. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U., & Köller, O. (2009). *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret: Aufgabenbeispiele – Unterrichtsanregungen – Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Empfehlungen der Bildungskommission* (Bd. 1). Stuttgart: Klett.
- DFG (2002) = Deutsche Forschungsgemeinschaft (2002). Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung. Ausschreibung von Forschungsgruppen in der Empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(5), 786–798.
- Ditton, H. (2011). Entwicklungslinien der empirischen Bildungsforschung. Vom Bildungsrat zu aktuellen Themen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 29–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K., & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 163–183.
- Elley, W. B. (1992). *How in the World Do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*. The Hague: IEA.
- Fend, H. (1991). Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 9–32). Stuttgart: Enke.
- Fischer, C., Kobarg, M., Dalehefte, I. M., & Trepke, F. (2013). Ein Unterrichtsentwicklungsprogramm wissenschaftlich begleiten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 26–31.
- Fleischer, J., Leutner, D., & Klieme, E. (2012). Modellierung von Kompetenzen im Bereich der Bildung. Eine psychologische Perspektive. *Psychologische Rundschau*, 63, 1–2.
- Granzer, D., Köller, O., Bremerich-Vos, A., et al. (2009). *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Gräsel, C. (2011). Was ist empirische Bildungsforschung? In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 13–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruschka, A. (2013). Empirische Bildungsforschung am Ausgang ihrer Epoche? *Profil*, 6/2013, 1–6.
- Halle, T., Forry, N., Hair, E., Perper, K., Wandner, L., Wessel, J., & Vick, J. (2009). *Disparities in early language development: Lessons from the Early Childhood Longitudinal Study – Birth Cohort (ECLS-B)*. Washington: Child Trends.
- Hansen, K., & Joshi, H. (2007). *Millennium Cohort Study. Second survey. A user's guide to initial findings*. London: Institute of Education, Centre for Longitudinal Studies.
- Hasselhorn, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 168–177.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Helmke, A., & Jäger, R. S. (2001). Die Evaluationsstudie MARKUS. *Empirische Pädagogik*, 15(4), 507–512.

- Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(46), 16569–16572.
- Jones, S. J., Fong, C. J., Torres, L. G., Yoo, J. H., Decker, M. L., & Robinson, D. H. (2010). Productivity in educational psychology journals from 2003 to 2008. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 11–16.
- Jones, L. V., & Olkin, I. (2004). *The Nation's Report Card: Evolution and Perspectives*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Keller, S. (2013). *Kompetenzorientierter Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- KMK (2006) = Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. München: Luchterhand.
- Köller, O., & Baumert, J. (2012). Schulische Leistungen und ihre Messung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 645–661). Weinheim/Basel: Beltz/PVU.
- Köller, O., Baumert, J., Cortina, K. S., & Trautwein, U. (2010). Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 245–252). Göttingen: Hogrefe.
- Köller, O., Knigge, M., & Tesch, B. (Hrsg.) (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Kroh, M. (2013). *SOEP 2011 – Documentation of Sample Sizes and Panel Attrition in the German Socio-Economic Panel (SOEP) (1984 until 2011)* (SOEP Survey Papers 140: Series C). Berlin: DIW/SOEP.
- Krolak-Schwerdt, S., Böhmer, M., & Gräsel, C. (2012). Leistungsbeurteilungen von Schülern: Welche Rolle spielen Ziele und Expertise der Lehrkraft? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44, 111–122.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805–820.
- Lehmann, R. H., & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg: Hamburger Schulbehörde.
- Lüdtke, O., Marsh, H. W., Robitzsch, A., & Trautwein, U. (2011). A 2 x 2 taxonomy of multilevel latent contextual models: Accuracy-bias trade-offs in full and partial error correction models. *Psychological Methods*, 16, 444–467.
- Lüdtke, O., Marsh, H. W., Robitzsch, A., Trautwein, U., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2008). The multilevel latent covariate model: A new, more reliable approach to group-level effects in contextual studies. *Psychological Methods*, 13, 203–229.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn: BMBF.
- Mayer, K. U. (Hrsg.) (1990). Lebensverläufe und sozialer Wandel. *Sonderheft Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 31.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe – Analyse und Dokumentation*. Freiburg: Walter.
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures and Refutations*. London: Routledge.
- Prenzel, M., & Allolio-Näcke, L. (2006). *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann.
- Roth, H. (1963). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 55, 109–119.
- Seidel, T., & Shavelson, R. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis research. *Review of Educational Research*, 77, 454–499.

- Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K., & Richter, D. (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann.
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W., & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13, 895–914.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Olaf Köller, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften
und Mathematik, Olshausenstraße 62, 24118 Kiel, Deutschland
E-Mail: koeller@ipn.uni-kiel.de

Felicitas Thiel/Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich

1. Neue Steuerungsmodelle und Steuerungsinstrumente im Bildungssystem

Seit mehr als drei Jahrzehnten wird in den meisten Industrienationen eine intensive Debatte um Effektivitäts- und Effizienzprobleme öffentlicher Verwaltungen sowie um Reibungsverluste bei der Umsetzung politischer Reformen geführt. Als Antwort auf die diagnostizierten Defizite wurden einerseits im Zuge der Implementation von *New Public Management* Entscheidungszuständigkeiten zwischen nationaler, föderaler und lokaler Ebene neu geordnet sowie eine stärkere Orientierung administrativer Prozesse an den Interessen von Anspruchsberechtigten oder Kunden ausgerichtet (Brückner & Tarazona, 2010). Andererseits verpflichteten sich einige Staaten auf ein Modell evidenzbasierter Steuerung – besonders wirkungsvoll im Jahr 1999 die von Tony Blair geführte britische Regierung unter dem Titel „Modernising Government“ (Cabinet Office, 1999) –, das die Entscheidung für bestimmte politische Maßnahmen an Wirksamkeitsnachweise knüpfte und damit nicht zuletzt eingeschliffene politische Entscheidungsrou-tinen in Frage stellte.

Zahlreiche Staaten haben in den vergangenen zwanzig Jahren Elemente des *New Public Management* sowie des Modells evidenzbasierter Steuerung im Rahmen neuer bildungspolitischer Steuerungskonzepte implementiert. Auf den Begriff gebracht, verbinden diese neuen Steuerungskonzepte Maßnahmen zur Erhöhung von Rechenschaftspflicht (*Accountability*) mit Maßnahmen zur Ausweitung von *Autonomie* auf den der Politik nachgelagerten Entscheidungsebenen. Schulen fungieren infolge einer stärkeren Dezentralisierung operativer Entscheidungszuständigkeiten als eigenständige Steuerungsakteure (Thiel, 2008a). Neue Akteure wie Institute zur Entwicklung, Durchführung und Auswertung zentraler Leistungstests oder Examen, Schulinspektoren und Schulberater treten auf den Plan, während traditionelle Akteure wie die Schulaufsicht sich mit einer Veränderung ihres Aufgabentableaus sowie der Neuvermessung ihrer Zuständigkeiten konfrontiert sehen (Altrichter & Maag Merki, 2010; McDonnell, 2013). Im historischen Rückblick lassen sich die neuen Steuerungskonzepte aufgrund der Reduzierung der direkten staatlichen Einflussnahme auf schulische und unterrichtliche Prozesse durchaus als eine Ausweitung der Spielräume für professionelle Selbstregulierung interpretieren (Thiel, 2008b), allerdings im Rahmen von Standards, die in einem von der staatlichen Politik kontrollierten und öffentlich kontrovers diskutierten Prozess definiert werden.

Weil im Vergleich zum alten Steuerungsmodell neben dem Zugang zu Bildungsressourcen die Qualität der Lerngelegenheiten sowie die erreichten Lernergebnisse er-

höhte Aufmerksamkeit erfahren, sind eine Verständigung über zu erreichende Standards sowie eine valide Messung von *Outcomes* zentrale Voraussetzungen des neuen Steuerungsmodells. Gemeinsam ist den verschiedenen nationalen Steuerungsstrategien folglich die Einführung von Bildungsstandards und standardbasierten Tests (vgl. Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012). Verschiedene nationale Strategien unterscheiden sich allerdings erheblich hinsichtlich ihrer Ausrichtung. In sogenannten *High-Stakes*-Systemen erfolgt eine testbasierte Zurechnung von Effekten auf Einzelschulen und Lehrkräfte mit dem Ziel der Akkreditierung von Schulen, der Entscheidung über Mittelzuweisung, über Einstellung und Bezahlung von Lehrkräften sowie – im Fall fortgesetzt auftretender Defizite – über die Entlassung von Lehrkräften und einen Austausch des Managements. In sogenannten *Low-Stakes*-Systemen haben die Testdaten dagegen die Funktion eines Feedbacks für professionelle Akteure, auf dessen Grundlage Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung angestrengt werden sollen. Während *High-Stakes*-Systeme vor allem auf die Steuerungswirkung von Kontroll- oder Marktmechanismen setzen, betonen *Low-Stakes*-Systeme die Selbstregulierungskraft der professionellen Gemeinschaft. Van Ackeren (2003) unterscheidet zwischen dem *Pressure*-Ansatz, der auf öffentliche Rechenschaftslegung, freie Schulwahl und Wettbewerb zwischen Schulen setzt, und dem *Support*-Ansatz, der auf vertrauliche Rückmeldung setzt und damit die Hoffnung eines Anstoßes schulischer und unterrichtlicher Entwicklung verbindet.

Entgegen manchen Behauptungen geht die Einführung von standardbasierten Steuerungsmodellen nicht grundsätzlich mit einer Reduktion bürokratischer Regulierung einher (vgl. Vincenti & Geiss, 2012). Sowohl in *High-Stakes*- als auch in *Low-Stakes*-Systemen spielt die staatliche Bildungsverwaltung nach wie vor eine große Rolle, nicht allein aufgrund der Kontrolle über den Prozess der Standardfestlegung, der Akkreditierung von Unterrichtsmaterialien und Fortbildungen, sondern auch aufgrund der Überwachung der vielfältigen Dokumentations- und Berichtspflichten von Schulen. Allerdings ist kaum zu bestreiten, dass sich Funktion und Rolle staatlicher Schulaufsicht im System der Neuen Steuerung stark verändert haben – etwa wenn sie in *low-performing schools* direkt interveniert (Wong, 2013) – und dass neue Akteure wie Schulinspektorate bürokratische Regulierungsfunktionen übernehmen.

Die neue Steuerungsphilosophie speist sich aus unterschiedlichen theoretischen Ansätzen. Prominent sind vor allem die Bezugnahme auf die Neue Institutionenökonomik, genauer die *Agenturtheorie*, auf der einen und die Bezugnahme auf die *Professionstheorie* auf der anderen Seite.

Agenturtheoretische Ansätze argumentieren, dass in einer Prinzipal-Agent-Beziehung grundsätzlich ein Opportunismusrisiko angelegt ist, weil die Interessen zwischen einem Prinzipal (Auftraggeber) und einem Agenten (Beauftragter) divergieren können und die Informationen des Prinzipals über die Leistungserbringung des Agenten grundsätzlich beschränkt sind (Ebers & Gotsch, 2006; Wößmann, Luedemann, Schuetz & West, 2009). Prinzipal-Agenten-Beziehungen können z. B. zwischen Schulaufsicht und Schulleitung, zwischen Schulleitung und Lehrkräften oder zwischen Eltern und Schulen bestehen. Dem theoretischen Ansatz zufolge erhöhen zuverlässige Daten die Transparenz für den Prinzipal hinsichtlich der Leistungserbringung des Agenten. Auf der Grund-

lage aussagekräftiger Informationen über die (potenziellen) Leistungen des Agenten können einerseits kompetente Agenten rekrutiert und andererseits Anreize und Sanktionen mit dem Ziel eingesetzt werden, die Interessen zwischen Prinzipal und Agenten in Bezug auf die Leistungserbringung zur Deckung zu bringen. Die Herausforderungen für die Implementation dieses Steuerungsansatzes im Schulsystem liegen auf der Hand. Zum einen muss sichergestellt werden, dass aussagekräftige Informationen über die Leistung der Lehrkräfte verfügbar sind. Zum anderen müssen die möglichen Effekte dieses Steuerungsmodells mit den Agenturkosten, also dem finanziellen, personellen und sozialen Aufwand der Informationsbeschaffung, abgeglichen werden. Um die Aussagekraft der Informationen zu gewährleisten, müssen Daten kontextualisiert werden. In den meisten Fällen wird die Schulperformanz über aggregierte Leistungswerte der Schülerinnen und Schüler operationalisiert. Die Informationen über Leistungsoutputs werden dabei um Informationen zur Eingangszusammensetzung der Schülerschaft sowie zur Prozessqualität auf der Ebene der Schule und des Unterrichts ergänzt, die von Schulinspektionen und Schulleitungen erhoben werden. Interessanterweise existieren bislang nur Vermutungen dazu, wie die Bilanz eines Abgleichs von Aufwand und Effekten der Evaluationsverfahren ausfällt.

In einigen Staaten erfolgt eine Veröffentlichung der Schulleistungsdaten mit dem Argument, dass sich Transparenz nicht nur auf die Reduktion der Informationsasymmetrie zwischen Lehrkräften und Schulaufsicht bzw. Schulleitung beschränken dürfe, sondern auch Eltern einbeziehen müsse, um die Entscheidungsmacht von Anspruchsberechtigten staatlicher Leistungen zu stärken (McDonnell, 2013). Unter den Bedingungen der freien Schulwahl wird durch die Veröffentlichung der Daten eine Wettbewerbssituation erzeugt bzw. verschärft. Eine Voraussetzung dafür, dass diese Wettbewerbssituation im Sinne der Qualitätsverbesserung pädagogischer Leistung wirksam wird, sind allerdings Entscheidungsspielräume auf der Schulebene, die es den Schulen als Anbietern pädagogischer Leistung erlauben, flexibel auf Nachfrageimpulse zu reagieren. Im Innenverhältnis bilden Schulen – Entscheidungsspielräume vorausgesetzt – der Logik der Marktanpassung zufolge entsprechende Strukturen aus, die eine effiziente Anpassung an Marktdynamiken erlauben (Thiel, 2008a, 2008b; vgl. auch Belfield & Levin, 2009). Entscheidungsspielräume auf der Schulebene sind in der Logik der Prinzipal-Agenten-Theorie besonders dort relevant, wo Schulen aufgrund einer besseren Kenntnis von Bedarfen und erforderlichen Kompetenzen einen Wissensvorsprung haben. Das ist insbesondere im Bereich der Personalrekrutierung und -entwicklung der Fall (Wößmann et al., 2009).

Gegen die Schaffung von Wettbewerbsbedingungen im Schulsystem wird vielfach eingewandt, dass einerseits die Voraussetzungen zur Rezeption von veröffentlichten Leistungsdaten bei den Nachfragern nach staatlichen Bildungsangeboten nicht gleich verteilt sind und dass andererseits die sozialräumliche Segregation der Wohnbevölkerung der freien Wahl der Schule Grenzen setzt. Die Schaffung von Marktbedingungen gehe aus diesem Grund zwangsläufig mit der Entstehung von „Restschulsituationen“ und damit einer Verschärfung von Ungleichheit einher (Heinrich, Altrichter & Sokoup-Altrichter, 2011). Von Kritikern des *High-Stakes*-Steuerungsansatzes werden

häufig auch die Zuverlässigkeit und die Validität der Leistungsdaten hinsichtlich der Beurteilung der professionellen Leistung in Zweifel gezogen. Die Messgenauigkeit von Effekten, die Lehrkräften oder Schulen zurechenbar sind (*added values*; vgl. Amrein-Beardsley, 2008), sei grundsätzlich als problematisch anzusehen, da die *Value-Added*-Indikatoren im Zeitverlauf statistisch-methodisch bedingte Schwankungen aufwiesen, die sie als Kennziffer für Lohnanteils- oder andere Mittelzuweisungen fraglich erscheinen lassen (Raudenbush, 2004). Hinsichtlich der Validität werde mit standardbasierten Tests zum einen nur ein kleiner Ausschnitt des Spektrums professioneller Leistungen von Lehrkräften erfasst; zum anderen bestünden erhebliche Bedenken, weil unerwünschte Einflussnahmen wie *Teaching-to-the-Test* oder gar Manipulation und Betrug nie auszuschließen seien und durch *High-Stakes*-Evaluationen sogar verstärkt würden (Amrein-Beardsley, Berliner & Rideau, 2010; Fullan, 2009; Koretz, 2008, 2011).

Der andere theoretische Bezugsrahmen für Programme der Neuen Steuerung im Bildungssystem ist die *Professionstheorie* (vgl. Schimank, 2014; Tenorth, 1989; Terhart, 1992). Auch in *High-Stakes*-Systemen wie etwa in den USA finden sich Elemente des Ansatzes der professionellen Lerngemeinschaft (Leithwood & Menzies, 1998), die als klassischer Mechanismus der Qualitätssicherung in professionellen Organisationen gilt (Freidson, 2001). Professionelle Selbstregulierung funktioniert – anders als bürokratische Kontrolle oder Wettbewerb – auf der Basis von allgemeinen, durch die Profession definierten und kontrollierten professionellen Standards. Voraussetzung für professionelle Selbstregulierung sind (a) ein Kernbestand professionellen Wissens und professioneller Normen, der die Qualität der professionellen Leistung begründet, (b) ein professionelles Ethos, das die Leistungserbringung im Sinne dieser Normen motiviert, und (c) Institutionen professioneller Selbstkontrolle, die grobe Abweichungen von den Normen feststellen und Missbrauch professioneller Autonomie sanktionieren können.

Auf der Grundlage von Informationen über den Bedarf von Klienten wird professionelles Wissen adaptiert, um die professionelle Leistung bedarfsgerecht zuzuschneiden. Diese Adaptation geschieht im Horizont eines spezifischen Falls (eines Schülers bzw. einer Schülerin, einer Klasse oder einer Schule). Das Modell der professionellen Selbstregulierung wird durch die klassischen Professionen repräsentiert, insbesondere durch die ärztliche Profession (Freidson, 2001).

Leistungsdaten sind dem Ansatz der professionellen Selbstregulierung zufolge dann wertvolle Informationen, wenn die Profession die zentrale Rolle bei der Definition der Standards spielt und die Datenhoheit allein bei der Profession liegt. In der Logik des Modells der professionellen Selbstregulierung sorgen nicht ein gut funktionierendes schulisches Management oder externe Marktmechanismen für die Qualität der Leistungserbringung, sondern eine gemeinschaftliche Verständigung über die Ziele schulischer Arbeit, die *Peer-Evaluation* oder interne Evaluation sowie die fallbezogene Entwicklung passgenauer Interventionen. Schulprogramm, schuleigenes Curriculum und interne Evaluation zählen deshalb ebenso wie kollaborative Unterrichtsentwicklung zum Kernbestand der Instrumente professioneller Selbstregulierung (vgl. Thiel, 2008a; Thiel & Thillmann, 2012). Externe Kontrolle kann aus der Sicht dieses Ansatzes Qualitätsentwicklung unterminieren, weil sie die professionelle Autorität und damit Moti-

vation infrage stellt und so die Bindungswirkung des professionellen Ethos außer Kraft setzt (vgl. Hargreaves, 1995).

Eine Übertragung des Modells der ärztlichen auf die Lehrerverberfession ist allerdings aus mehreren Gründen problematisch: erstens, weil über den Kernbestand professionellen Wissens und über professionelle Standards kein uneingeschränkter Konsens zwischen den Mitgliedern der Profession besteht; zweitens, weil kein institutionalisiertes professionelles Ethos (Professionskammer; vgl. Schlömerkemper, 2009) existiert; drittens, weil Mechanismen der Wissensapplikation (z. B. evidenzbasierte Entscheidungen und Konsultation) und der Wissensentwicklung (z. B. evidenzbasierte Fort- und Weiterbildung) nicht oder nur ansatzweise etabliert sind. Auf der anderen Seite sind die Spielräume für professionelle Selbstregulierung bei pädagogischen Professionen durch staatliche Kontrolle deutlich beschränkt. Die Lehrerverberfession wird deshalb aus gutem Grund als *heteronome professionelle Organisation* bezeichnet (Waters, 1989).

Auch der Ansatz der professionellen Selbstregulierung weist systematische Schwächen auf: Weil gemeinschaftliche Regulierung auf „emotionale[r] Interdependenz“ (Wiesenthal, 2000, S. 55) beruht, sind Wertbindung und Vertrauen zentrale gemeinschaftliche Ressourcen. Die grundsätzliche Schwäche gemeinschaftlicher Regulation besteht deshalb – neben einer gewissen „kognitive[n] Schließung“ (Wiesenthal, 2000, S. 60) – in „informellen wechselseitigen Nichtangriffspakten“ (Schimank, 1994, S. 22), die Schutz vor der Beschädigung von Autonomie und Vertrauen bieten, was allerdings häufig dazu führt, dass individuelle Schwächen in der Leistungserbringung nicht, z. B. im Rahmen systematischer kollegialer Hospitationen, aufgedeckt werden (vgl. Thiel, 2008b). Empirische Befunde aus Schweden, wo bildungspolitische Entscheidungen weitgehend dezentralisiert wurden, verweisen zudem darauf, dass die Kooperation im Kollegium bisher nicht im Sinne des Modells gemeinsamer Planung, Evaluation und Entwicklung funktioniert hat (vgl. Kotthoff, 2003, S. 327).

2. Steuerungsmodelle im Vergleich

Obwohl sich die Reformakteure in allen OECD-Staaten auf die Modelle des *New Public Management* und der *evidenzbasierten Steuerung* berufen, entstehen durch die selektive Implementation und Ausgestaltung unterschiedlicher Instrumente vor dem Hintergrund der jeweiligen national-kulturellen Traditionen der Schulpolitik ganz unterschiedliche Konfigurationen. Diese Steuerungskonfigurationen können danach beschrieben werden, wie sie die unterschiedlichen Regulierungsmechanismen (Wettbewerb, Bürokratie und professionelle Gemeinschaft) kombinieren (Thiel, 2008a). Schmid, Hafner und Pirolt (2007) haben eine Typologie von Steuerungsregimen vorgelegt, die verdeutlicht, wie in verschiedenen OECD-Staaten die Steuerungsprinzipien Weisung, Wettbewerb und Partizipation ins Verhältnis gesetzt werden. Sie unterscheiden dabei den *Bürokratietyp*, den *Effizienztyp* und den *Legitimitätstyp*. Während in Deutschland und Österreich nach wie vor die bürokratische Regulierung dominiert, allerdings kombiniert mit Ansätzen des *School Empowerment*, setzen andere Staaten wie Finnland oder Polen verstärkt auf

Partizipation im Sinne von *Local Empowerment* (Polen) und *Local Empowerment* in Kombination mit *School Empowerment* (Finnland). Beide Staaten werden dem *Legitimitätstyp* bildungspolitischer Steuerung zugerechnet. Allein Neuseeland, das den *Effizienztyp* repräsentiert, setzt bei der Steuerung des Schulsystems vorwiegend auf Wettbewerbsmechanismen (Schmid et al., 2007). England, das von den Autoren ebenfalls dem Effizientyp zugerechnet wird, kombiniert staatliche Kontrolle (*strong state*) mit Marktmechanismen wie freier Schulwahl (*free market*) (Kotthoff, 2003, S. 188). Laut Kotthoff zeichnet sich das englische System durch eine alle Bereiche des Bildungssystems umgreifende Evaluationsbürokratie aus, die im Unterschied zum US-amerikanischen Modell neben standardbasierten Testverfahren auch auf eine umfängliche staatlich kontrollierte Evaluation von Input- und Prozessmerkmalen durch Schulinspektionen setzt (Kotthoff, 2003, S. 189).

Zu einer etwas anderen, aber prinzipiell an Schmid et al. (2007) anschlussfähigen Gruppierung kommen Windzio, Sackmann und Martens (2005), die den Aspekt der Bildungsfinanzierung stärker berücksichtigen. Sie unterscheiden sechs *Cluster der Educational Governance*: *Scandinavian Governance*, *Private Governance*, *State-based Governance*, *South European Governance*, *Anglo-Saxon-Eastern Governance* und *East-Asian Governance*. Deutschland und auch Österreich zählen mit anderen zum Cluster der *State-based Governance*. England und Neuseeland repräsentieren mit anderen Staaten das *Anglo-Saxon-Eastern Cluster* und die Niederlande sind dem *Private Governance*-Typus zugeordnet.

Eine Studie zur Systemeffizienz des Schulwesens, die 28 OECD-Staaten hinsichtlich unterschiedlicher Effizienzkriterien in den Dimensionen Ressourcenallokation, Budgetmanagement und Markteffizienz vergleicht, kommt zum Ergebnis, dass Großbritannien, Australien, Norwegen, Dänemark und die Niederlande im Vergleich zum OECD-Durchschnitt einen signifikant höheren Grad der Markteffizienz sowie der Ressourceneffizienz oder Budgeteffizienz aufweisen.

Die USA, Neuseeland, Island und Portugal zählen zu der Gruppe, die zwar hinsichtlich der Ausgabeneffizienz insgesamt über dem OECD-Durchschnitt liegt, aber nur in einer der drei Dimensionen überdurchschnittliche Effizienz bzw. in zwei Dimensionen überdurchschnittliche und gleichzeitig in einer Dimension unterdurchschnittliche Effizienz aufweist. Deutschland wird der Gruppe von Staaten zugerechnet, die in keiner der Kategorien über dem Durchschnitt liegen bzw. in einer Kategorie überdurchschnittlich effizient sind, was aber durch unterdurchschnittliche Effizienz in einer anderen Kategorie relativiert wird (Gonand, Joumard & Price, 2007).

Was die Frage der Effektivität unterschiedlicher Steuerungsinstrumente betrifft, geben Untersuchungen von Wößmann et al. (2009) im Einklang mit anderen Studien (z. B. Hanushek & Raymond, 2005) einige Hinweise auf positive Effekte zentraler Abschluss-examen und standardbasierter Tests. Die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Ländern, die zentrale Abschluss-examen durchführen, sind demnach signifikant besser als in Ländern ohne zentrale Abschlussprüfungen (Bishop, 1997, 1999; Fuchs & Wößmann, 2007). Dieser Effekt wurde ansatzweise auch für die deutschen Bundesländer gefunden (Jürges, Schneider & Büchel, 2005). Ähnliche Belege für die Effektivität

tät neuer Steuerungsinstrumente werden von Wößmann et al. (2009) für standardisierte Tests, für Schulinspektionen sowie für ein Monitoring der Lehrkräfte durch Schulleitungen angeführt.

Auch was die Frage der Effekte höherer Autonomiespielräume für Schulen betrifft, unterstützen die wenigen vorliegenden Befunde anscheinend die Hypothese, dass eine Dezentralisierung von Entscheidungsmacht positive Effekte auf Schülerleistungen hat (Wößmann, 2003; Fuchs & Wößmann, 2007), zumindest in entwickelten Staaten (Hanushek, Link & Wößmann, 2013). Weiterhin wurde gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Lernleistungen vor allem in Systemen profitieren, die die Erweiterung schulischer Autonomiespielräume mit Maßnahmen der *Accountability* kombinieren (Wößmann et al., 2009). Einschränkend zu diesen bildungsökonomischen Sekundäranalysen muss jedoch angemerkt werden, dass sie in der Regel auf relativ grobe Indikatoren angewiesen sind und distale Kausalhypothesen nicht theoretisch schlüssig ableiten. Hinzu kommt, dass mehrere Studien aus dem ökonomischen Bereich die zentralen Outcome-Merkmale (Schülerleistung) nur in aggregierter Form und daher nicht individualbezogen und mehrebenenanalytisch modellieren (können), sodass sie sensibel für ökologische Fehlschlüsse sind (vgl. Stanat & Lüdtke, 2008).

Nicht nur in der agenturtheoretischen, sondern auch in der professionstheoretischen Perspektive werden Schulen als zentrale Steuerungsakteure im Schulsystem betrachtet. Jenseits der allgemeinen Befunde zu Effekten von Schulautonomie ist deshalb eine differenziertere Beschreibung der tatsächlichen Autonomiespielräume in den unterschiedlichen Ländern von hohem Interesse. Eine neuere Studie von Brauckmann (2012) zeigt, dass zwischen Staaten große Unterschiede in der Dezentralisierung von Entscheidungen bestehen. Ob diese Verlagerung im Sinne einer *Devolution*, also einer Übertragung von Entscheidungsvollmachten im Sinne nicht-zustimmungspflichtiger Entscheidungen, oder der *Delegation*, also einer Dezentralisierung im Sinne einer an Vorgaben gebundenen „geliehenen“ Entscheidungsmacht, erfolgt, macht hinsichtlich der Signatur des Steuerungsregimes einen großen Unterschied. Brauckmann kann zeigen, dass nur in vier von sieben untersuchten europäischen Ländern weitreichende Entscheidungen hinsichtlich der Unterrichtsorganisation, der Personalentwicklung und der Ressourcen auf der Schulebene getroffen werden. Nur in England und den Niederlanden bestehen auf Schulebene in allen Bereichen echte Entscheidungsspielräume. Dagegen weisen Deutschland, Norwegen und Italien eher zentralisierte Entscheidungsstrukturen auf, Schulen wird hier nur die „Umsetzungsverantwortung“ (Brauckmann, 2012, S. 88) überlassen. Was Personalangelegenheiten betrifft, werden laut der durchgeführten Expertenbefragung in Deutschland überhaupt keine Entscheidungen autonom auf Schulebene getroffen. Von Gestaltungsautonomie, ob im Sinne eines marktwirtschaftlichen Steuerungsmodells oder eines Modells professioneller Selbststeuerung, kann hier demnach keine Rede sein, da die entscheidenden Gestaltungsmittel nicht zur Verfügung stehen.

Insgesamt lassen sich aus den derzeit verfügbaren Forschungsergebnissen keine validen, eindeutigen Aussagen ableiten, in welcher Austarierung *Pressure-* bzw. *Support-*Elemente bei der Steuerung von Bildungssystemen unter der Zielperspektive der Verbesserung von Leistungsergebnissen von Schülerinnen und Schülern effektiv sind. Im

nächsten Abschnitt sollen durch Kontrastierung am Fallbeispiel USA die Potenziale und Risiken der aktuellen Steuerungspraxis im deutschen Bildungssystem näher charakterisiert werden.

3. Reformen mittlerer Reichweite: zwischen *Pressure* und *Support*

So hilfreich es auch ist, die Szenarien des mittelfristigen Wandels durch die tiefgreifenden Reformen im deutschen Bildungswesen entlang der Pole *High-* und *Low-Stakes* zu ordnen oder der Dichotomie von *Pressure* und *Support*, so birgt diese Betrachtung auch die Gefahr, dass man neugeschaffene Strukturdefizite konzeptionell nicht hinreichend erfasst. In diesem Abschnitt wird die These untersucht, dass sich möglicherweise gerade das Scharniersystem von *Large-Scale Assessments* und an Bildungsstandards orientierten, schulbezogenen Vergleichsarbeiten in Deutschland als Reformhemmnis erweisen könnte.

Wir haben oben dargestellt, dass der *High-Stakes*-Steuerungsansatz innerhalb des Bildungsmonitorings darauf beruht, dass mit aussagekräftigen Daten die Effektivität der Schulen bzw. von Lehrpersonen transparent gemacht und mit Anreiz- und Sanktionsmitteln kombiniert werden kann. Transparenz hat in diesem Zusammenhang zwei Bedeutungen, nämlich Öffentlichkeit und Vergleichbarkeit. Für das rationale Handeln der Schulverwaltung sind beide Aspekte von nicht zu unterschätzender Bedeutung, weil sie verfahrenslegitimierend genutzt werden können. Im Sinne der Systemtheorie von Niklas Luhmann (1983) müssen herrschaftswirksame Verfahren der Entscheidungsfindung innerhalb öffentlicher Institutionen nicht „objektiv richtig“ oder „wissenschaftlich begründbar“ sein, sondern müssen sich in demokratischen Gesellschaften lediglich hinreichend legitimieren. In politisch-administrativen Subsystemen wie der Schulverwaltung wird Verwaltungshandeln überwiegend durch Verfahren festgelegt, die im politischen Diskursprozess entwickelt wurden und grundsätzlich revidierbar sind. Die im doppelten Sinne transparenten *High-Stakes*-Informationen geben der Schuladministration einen erstaunlich breit legitimierten Handlungsspielraum: Eine Schule mit überdurchschnittlich guten Testleistungen könnte belohnend alimentiert werden, oder man könnte ihr im Gegenteil auch Ressourcen entziehen, weil andere Schulen die Unterstützung dringender brauchen. Letztgenanntes dürfte aufgrund der öffentlichen Transparenz politisch riskant sein, weil das meritokratische Prinzip in Deutschland (wie in anderen westlichen Ländern) den öffentlichen Diskurs dominiert und demzufolge Leistung (hier: überdurchschnittliche Testleistung) belohnt werden soll. Die als schwach gekennzeichneten Schulen können entweder mit Sanktionen bedroht werden oder, verbunden mit der Erwartung von zügig sichtbaren Verbesserungen, zusätzliche Mittel erhalten.

Wohl keine andere Gesetzgebung hat weltweit die Schwächen dieser Legitimation durch Verfahren besser aufgezeigt als die in der Praxis gescheiterte Novelle des *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) in den USA, besser bekannt als *No Child Left Behind Act* von 2001 (NCLB; vgl. U. S. Department of Education, 2002). Ohne direkt nachvollziehbaren Bezug auf empirische Forschung zu den Inhalten und Zeitho-

rizonten von Schulreformen sah NCLB ein vierstufiges Sanktionsmodell für Schulen vor, die nicht eine „adäquate jährliche Verbesserung“ (*adequate yearly progress, AYP*) auf der Ebene der Schülerleistungen nachweisen konnten. AYP sollte von den jeweiligen Landesregierungen so festgelegt werden, dass nach zwölf Jahren Schulentwicklung alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs die jahrgangsweise definierten Mindeststandards in den Kernfächern erreichen. An die Erreichbarkeit dieses Ziels bis 2014 hat wohl ernsthaft keiner der politisch Verantwortlichen geglaubt. Doch ganz im Sinne N. Luhmanns hatte NCLB einen enormen Machtzuwachs der Schulverwaltung gegenüber den Schulen zur Folge, weil die Gesetzgebung drakonische Maßnahmen wie komplettes Ersetzen der Lehrerschaft seitens der Verwaltung legitimiert, und dies formal bereits nach vier Jahren des Nichterreichens von AYP. Fairerweise muss man darauf hinweisen, dass die ersten beiden Stufen des Sanktionsmodells in NCLB eher dem *Support*-Gedanken verpflichtet sind, weil Schulen nach zwei Jahren ohne AYP (*In-Need-of-Improvement*-Status) zunächst eine Art Schulentwicklungsplan für jedes Fach vorlegen müssen, in dem das Verbesserungssoll nicht erreicht wurde. Doch diese Art von Unterstützungsangeboten ist im Sinne van Ackerens (2003) eher dem *Pressure*-Ansatz zuzuordnen als dem *Support*-Ansatz, weil es oktroyierte Maßnahmen sind, für die zudem keine föderalen Haushaltsmittel bereitgestellt wurden und die somit in aller Regel durch die Schule selbst zu finanzieren waren. Trotz maximaler doppelter Transparenz durch Öffentlichkeit/Vergleichbarkeit ist die erhoffte Breitenwirkung unbeschadet einiger regionaler Anfangserfolge ausgeblieben (vgl. Mintrop & Sunderman, 2012). Die Schulverwaltungen haben mit der Zeit ohne erkennbaren Widerstand der Regierung in Washington davon abgesehen, den Sanktionsspielraum auszuschöpfen, um ein „Schulchaos“ zu vermeiden; ein solches wäre unweigerlich die Folge gewesen, weil in Krisenregionen wie Detroit oder Chicago jede zweite Schule von der unmittelbaren Schließung bedroht wäre.

Dem NCLB-Programm fehlte eine konkrete Vorstellung vom Arsenal möglicher Reforminitiativen auf Schulebene, der realistischen Einschätzung des Zeithorizonts ihrer Umsetzung unter den lokalen Gegebenheiten der jeweiligen Schulsituation und der entsprechenden Evaluationskriterien, die über jährliche Testungen in einigen wenigen Schulfächern hinausgingen.

Es ist durchaus sinnvoll, sich in diesem Zusammenhang die Befunde von Meta-Analysen zu vergegenwärtigen, die nicht enzyklopädisch angelegt sind, d. h. Effektstärken aller möglichen Aspekte von Schule und Unterricht vergleichen wie die jüngst vieldiskutierte Studie von Hattie (2009; vgl. Pant, im Druck), sondern gezielt die langfristigen Auswirkungen von umfassenden Reformpaketen auswerten, die in den USA als *Comprehensive School Reform (CSR)* zusammengefasst werden. Die bekanntesten Programme sind *Accelerated Schools*, *Career Academies*, *Direct Instruction*, *School Development Program* und *Success for All*. Diesen Programmen ist gemeinsam, dass eine Schule sich nicht einzelne Reformelemente herausuchen kann, sondern das gesamte Programm einführen muss, welches von Änderungen des Stundenplans über Lehrerfortbildung und -coaching bis hin zu Umstrukturierungen von Kommunikationsprozessen reicht. Borman, Hewes, Overman und Brown (2003) haben in ihrer Meta-Analyse

gezeigt, dass man selbst für solche vergleichsweise durchgreifenden Schulreformaßnahmen einen langen Atem haben muss. Der nachhaltige Erfolg auf die durch standardisierte Tests gemessene Schülerleistung stellt sich erst nach fünf bis acht Jahren ein. Die Einführung eines CSR-Programms war mit NCLB nicht kompatibel, und Schulbezirke waren genötigt, diese Schulen vom Evaluationsregime des AYP auszunehmen; dies wiederum war insofern riskant, als dem *School District* daraufhin formal alle föderalen Mittel entzogen werden konnten.

Geht man davon aus, dass CSR ein sinnvolles Instrument der Schulreform ist, so frisst hier die NCLB-Reform ihre eigenen Kinder: CSR-Reformen hätten vor einer Gesetzgebung geschützt werden müssen, die solche Reformen eigentlich stimulieren sollte. NCLB legitimiert Verwaltungshandeln durch festgelegte Verfahren, die nur auf den ersten Blick einer nachvollziehbaren Rationalität folgen. Man beachte, dass CSR-Maßnahmen sich nicht leicht in die Dichotomie von *Support* und *Pressure* nach van Ackeren (2003) einfügen, weil ihre Einführung einerseits vielfach auf Druck durch die Schulverwaltung zustande kommt, sie andererseits aber nur dann eingeführt werden, wenn ein breiter Konsens insbesondere bei Lehrkräften und Eltern hergestellt wurde.

Zugespitzt formuliert, könnte man *Comprehensive School Reforms* als Reformen „mittlerer Reichweite“ bezeichnen. Sie gehen deutlich über eine auf Schulfächer oder auf bestimmte Schülergruppen gerichtete Reformidee hinaus, sind aber dennoch klar auf die Einzelschule begrenzt und daher nicht, wie z. B. eine landesweite Lehrplanrevision, von vornherein auf eine Breitenwirkung angelegt.

Betrachtet man vor dem Hintergrund der US-amerikanischen Entwicklungen die Situation in Deutschland, so lassen sich, wenn auch abgeschwächt, einige Parallelen erkennen. Die Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Bildungsmonitoring aus dem Jahre 2006 „dient zum einen der systematischen Beschaffung von Informationen über das Bildungssystem. Zum anderen verknüpft sie diese Erkenntnisse mit Maßnahmen zur Unterrichts- und Qualitätsentwicklung“ (KMK, 2006, S. 5). Während der Aspekt der systematischen Beschaffung von Informationen mittels internationaler wie nationaler Studien im Detail dargelegt wird, bleibt der zweite Aspekt eher unverbindlich. Denn die Verknüpfung der Vielzahl von Daten aus den flächendeckenden Vergleichsarbeiten mit Maßnahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung wird den Schulen überlassen, welche „eine Fülle von Informationen [erhalten], die sie für ihre pädagogische Arbeit unmittelbar nutzen können“ (KMK, 2006, S. 22). Es ist politisch durchaus nachvollziehbar, dass die KMK ihren Mitgliedern keine Reformstrategien vorschreiben will. Doch in dieser Entkoppelung der Verantwortung für Datenproduktion und Datennutzung liegt auch die Gefahr, dass in der länderspezifischen Umsetzung ein Verwaltungshandeln legitimiert wird, das sich auf teilweise unreflektierte Reformhoffnungen stützt.

Hier mag man einwenden, dass sich in Deutschland, anders als in den USA, das Modell der datengestützten Schulinspektion als ergänzende externe Evaluationsform durchgesetzt hat. Inspektorate werden von den Schulen überwiegend als potenzieller Support wahrgenommen, wenn auch das Feedback der Inspektion zumeist nicht unmittelbar für Zwecke der Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt wird (vgl. Gärtner,

Wurster & Pant, 2013). Nach den oben beschriebenen verzögerten Wirkzeiten (Borman et al., 2003) kann sich erst langfristig erweisen, ob die überwiegend im innerschulischen Konsensmodell entwickelten Änderungsansätze weitreichend genug sind, um substantielle Zuwächse in den Testleistungen der Schüler *auf Landes- und Bundesebene* hervorzubringen. Denn hierfür fehlt eine entscheidende Komponente, die man als den „blinden Fleck“ der Neuen Steuerung im Bildungswesen bezeichnen kann, nämlich die Erhöhung der Reichweite von erfolgreichen Reformen (*Scaling-up*; vgl. McDonald, Keesler, Kauffman & Schneider, 2006). Das Schulinspektionsmodell ist primär auf die Einzelschule bezogen. Es gibt keine administrative Infrastruktur, die es ermöglichen würde, systematisch aus den Einzelerfahrungen zu lernen mit dem Ziel, erfolgreiche Konzepte mit Breitenwirkung zu diffundieren. Das gilt auch dann, wenn man den Professionalisierungsaspekt betont und Schulleitungen als Expertinnen und Experten auffasst. Es fehlen Kommunikationsmechanismen, die es einzelnen oder Gruppen von Schulleitungen erlauben, ihre Erfahrungen in einer Weise einzubringen, dass Schulentwicklungsmodelle auf Landes- oder Bundesebene weiterentwickelt werden. Gleiches gilt für die systematische Dokumentation und Auswertung der Erfahrungen von Lehrkräften bei der Implementation innovativer Unterrichtsmodelle. Weder das alte noch das neue Steuerungsmodell lassen es als wahrscheinlich erscheinen, dass solche Synergieeffekte entstehen. Der Autonomiegedanke der Schule steht solchen Bemühungen tendenziell ebenso entgegen wie eine nach dem bürokratischen Modell arbeitende Administration, die sich auf das Monitoring von Leistungsergebnissen beschränkt.

4. (Aus-)Wege aus einer indifferenten Steuerungspraxis: mögliche Ansatzpunkte für die Bildungsforschung in Deutschland

Die derzeitige Steuerungspraxis im deutschen Bildungswesen erscheint wie „eingeklemmt“ zwischen wirkmächtig gebliebenen bürokratischen Leitvorstellungen und agenturtheoretisch bzw. professionstheoretisch beschreibbaren Antagonismen.

Die schnelle Einführung und rechtliche Verbindlichkeit von Bildungsstandards in der Folge des ‚PISA-Schocks‘ bedingte, dass Implementationsprozesse innerhalb kürzester Zeit und simultan auf mehreren Systemebenen initiiert werden mussten (zentrale und dezentrale Schulaufsicht, Schulleitung, Fachgruppen, Lehrkräfte, Lehreraus- und -fortbildung). Die strukturelle Folge dieser „systemweiten Hast“ ist bis heute eine Asynchronizität und mangelnde Kohärenz zwischen dem Evaluations- und Rechenschaftslegungssystem einerseits und Entwicklungs- und Unterstützungsangeboten für schulische Akteure andererseits, also zwischen den *Pressure-* und *Support-*Elementen. Die Einführung der standard- und ergebnisbezogenen neuen Steuerungsinstrumente, wie Vergleichsarbeiten, zentrale Examina, Schulinspektion oder Verpflichtung zur internen Evaluation, erfolgte *top-down*, implizierte aber gleichzeitig einige notwendige „Nebenbedingungen“ für deren gelingende Implementation: So wurde erwartet, dass sich die „neue“ Unterrichtswirklichkeit quasi durch autopoietisches Engagement der schulischen Akteure *bottom-up* entwickelt, also aus der Profession heraus. Traditionelle,

stofforientierte Unterrichtsskripte sollten in Unterrichtsformen transformiert werden, die kognitiv aktivierende, kompetenzorientierte und kumulativ angelegte Lernprozesse ermöglichen. Die Wirkhoffnungen für eine leistungsrelevante Qualitätsverbesserung gründeten in Deutschland demnach auf dem Paradoxon einer *top-down* initiierten, bürokratisch überwachten *Bottom-up*-, „Strategie“. Die Erwartung, dass Schulen selbsttätig und flächendeckend datengestützte Entwicklungskreisläufe implementieren (vgl. KMK, 2010), findet bisher zumindest keine empirische Unterstützung (Maier, 2010; Maier, Bohl, Kleinknecht & Metz, 2012; Richter, Böhme, Becker, Pant & Stanat, im Druck). Selbst wenn schulische Akteure bereit sind, bei den neuen Steuerungsinstrumenten stärker den Entwicklungsaspekt als den Kontrollaspekt wahrzunehmen, treffen sie derzeit kaum auf kontingente Unterstützungsangebote. Ein handlungspraktischer „Mehrwert“ der ressourcenintensiven Auseinandersetzung mit den Leistungsrückmeldungen aus Schulinspektion, interner Evaluation und externen Tests kann so nicht verbucht werden (vgl. Cobb & Jackson, 2012).

Indifferente oder mehrdeutige Funktionszuschreibungen und Konzeptdefinitionen für neue Steuerungsinstrumente stellen jedoch nicht nur für Lehrkräfte und Schulleitungen ein Problem dar. Dass Schulaufsicht, Schulinspektion, Fortbildner, Studienseminarleiter, Schulleitungen und Lehrkräfte ein halbwegs homogenes Verständnis zentraler Konzepte wie Kompetenzorientierung, schulische Autonomie, Chancengerechtigkeit, Evaluation oder Evidenz entwickelt haben, kann nahezu ausgeschlossen werden. Auf allen beteiligten Steuerungsebenen ist es angesichts der beschriebenen Indifferenz und Mehrdeutigkeit höchst wahrscheinlich zu Prozessen der adaptiven Rekontextualisierung (Fend, 2011) bzw. des „ko-konstruktiven“ *Sense-Making* vor Ort gekommen (vgl. entsprechende Ansätze bei Coburn, 2004; Honig & Rainey, 2012; Mehan, Hubbard & Datnow, 2010; Mintrop, 2012; Sandholtz, 2012). Wie Wacker, Maier und Wissinger (2012, S. 312) ausführen, sind „[d]ie Akteurskonstellationen auf und zwischen den Ebenen, die Wirkrichtungen und die verschiedenen Kopplungen (...) bislang weder hinreichend beschrieben noch in Ansätzen erforscht“.

Für die Bildungsforschung sowohl im Bereich der Steuerungs- als auch der Schulleistungseffektivitäts- und der Schulentwicklungsforschung scheint daher die Diskussion einer Akzentverschiebung sinnvoll und notwendig. Anstelle einer fortgesetzten Fokussierung auf *Output*-Aspekte müsste der theoretischen und empirischen Modellierung von – ebenenübergreifend moderierenden und mediierenden, teilweise reziproken – Prozessen mehr Aufmerksamkeit zukommen. Konzepte wie das der „Pfadabhängigkeit“ eignen sich beispielsweise dafür, systemische „Beharrungstendenzen“ als Prozesse misslungener Handlungskoordination in Mehrebenensystemen zu beschreiben (vgl. Grunow, Pamme, Köhling, Lanfer & Wißing, 2011; Kirchner, 2008; Mason, 2008). Dabei dürfte allerdings die „Endstrecke“ kausaler Wirkungsketten bzw. -konfigurationen, d. h. das Wirksamwerden von Steuerungsimpulsen auf (langfristige) Leistungseffekte, nicht außen vor gelassen werden (vgl. hierzu auch die Schulpanel-Studien von Bischof, Hochweber, Hartig & Klieme, 2013). Besondere Forschungslücken betreffen neben Akteursgruppen in Bildungsadministration (z. B. Schulaufsicht) und Unterstützungssystem (z. B. Coachinganbieter) auch bisher wenig beachtete Akteure wie institutionalisierte

Elternvertretungen (z. B. Beiräte), Bildungsjournalismus, Lehrmittel-Verlage oder zivilgesellschaftliche Akteure im Bildungssektor (Stiftungen).

Die aufgeführte und bei Weitem unvollständige Liste potenzieller Forschungsgegenstände und Fragestellungen legt außerdem nahe, dass die „Handlungskoordination“ rekonstruktiver und deduktiv-quantifizierender Forschungsparadigmen optimiert werden sollte.

Literatur

- Altrichter, H., & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). Graz: Leykam.
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amrein-Beardsley, A. (2008). Methodological concerns about the education value-added assessment system. *Educational Researcher*, 37, 65–75.
- Amrein-Beardsley, A., Berliner, D. C., & Rideau, S. (2010). Cheating in the first, second, and third degree: Educators' responses to high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 18, 1–31.
- Belfield, C. R., & Levin, H. N. (2009). Market reforms in education. In G. Sykes, B. Schneider, D. N. Plank & T. G. Ford (Hrsg.), *Handbook of Education Policy Research* (S. 513–527). New York: Routledge.
- Bischof, L. M., Hochweber, J., Hartig, J., & Klieme, E. (2013). Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts. Erste Ergebnisse des PISA-Schulpanels. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 172–199). Weinheim/Basel: Beltz.
- Bishop, J. H. (1997). The Effect of national standards and curriculum-based exams on achievement. *American Economic Review*, 87, 260–264.
- Bishop, J. H. (1999). Are national exit examinations important for educational efficiency? *Swedish Economic Policy Review*, 6, 349–398.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73, 125–230.
- Brauckmann, S. (2012). Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D) – empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive. *Empirische Pädagogik*, 26, 78–102.
- Brückner, Y., & Tarazona, M. (2010). Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Globalbudgets. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 81–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cabinet Office (1999). *Modernising government*, Cm 4310. London: The Stationery Office.
- Cobb, P., & Jackson, K. (2012). Analyzing educational policies: A learning design perspective. *Journal of the Learning Sciences*, 21, 487–521.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling. Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77, 211–244.
- Ebers, M., & Gotsch, W. (2006). Institutionenökonomische Theorien der Organisation. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (S. 247–308). Stuttgart: Kohlhammer.

- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 5–24.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: on the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fuchs, T., & Wößmann, L. (2007). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, 32, 433–464.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101–113.
- Gärtner, H., Wurster, S., & Pant, H. A. (2013). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 1–20.
- Gonand, F., Joumard, I., & Price, R. (2007). *Public spending efficiency: institutional indicators in primary and secondary education* (No. 543). OECD Publishing.
- Grunow, D., Pamme, H., Köhling, K., Lanfer, J., & Wißing, S. (2011). Verbindlichkeit in einer komplexen Umwelt. Die Kommunalisierung sozialer Hilfen als Gegenstand politik- und verwaltungswissenschaftlicher Forschung. In D. Grunow, H. Pamme, K. Köhling, S. Wißing & J. Lanfer, *Vereinbarte Verbindlichkeit im administrativen Mehrebenen-system* (S. 16–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanushek, E. A., Link, S., & Wößmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232.
- Hanushek, E., & Raymond, M. (2005). Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24, 297–327.
- Hargreaves, D. H. (1995). Inspection and school improvement. *Cambridge Journal of Education*, 25, 117–125.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heinrich, M., Altrichter, H., & Soukup-Altrichter, K. (2011). Neue Ungleichheiten durch Schulprofilierung? Autonomie, Wettbewerb und Selektion in profilorientierten Schulentwicklungsprozessen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – Alte Ungleichheiten. Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 271–290). Münster: Waxmann.
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2012). Autonomy and school improvement: What do we know and where do we go from here? *Educational Policy*, 26, 465–495.
- Jürges, H., Schneider, K., & Büchel, F. (2005). The effect of central exit examinations on student achievement: Quasi-experimental evidence from TIMSS Germany. *Journal of the European Economic Association*, 3, 1134–1155.
- Kirchner, S. (2008). Pfadabhängigkeit als Mehrebenenphänomen: Grundlagen und Erweiterungen des Pfadansatzes. *Hamburg Review of Social Sciences*, 3, 317–343.
- KMK (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. München: Luchterhand.
- KMK (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Köln: Wolters Kluwer.
- Kotthoff, H.-G. (2003). *Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen*. Münster: Waxmann.
- Koretz, D. (2008). Test-based educational accountability. Research evidence and implications. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 777–790.
- Koretz, D. (2011). Lessons from test-based education reform in the U.S. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (Sonderheft), 9–24.
- Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: A review. *Educational Policy*, 12, 325–346.
- Luhmann, N. (1983). *Legitimation durch Verfahren* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Maier, U. (2010). Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht. Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im deutschsprachigen Raum übertragbar? *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 112–128.
- Maier, U., Bohl, T., Kleinknecht, M., & Metz, K. (2012). Impact of mandatory testing system and school context factors on teachers' acceptance and usage of school performance feedback data. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 3, 62–93.
- Mason, M. (2008). What is complexity theory and what are its implications for educational change? *Educational Philosophy and Theory*, 40, 35–49.
- McDonald, S.-K., Keesler, V. A., Kauffman, N. J., & Schneider, B. (2006). Scaling-up exemplary interventions. *Educational Researcher*, 35(3), 15–24.
- McDonnell, L. M. (2013). Educational accountability and policy feedback. *Educational Policy*, 27, 170–189.
- Mehan, H., Hubbard, L., & Datnow, A. (2010). A co-construction perspective on organizational change and educational reform. *National Society for the Study of Education*, 109, 98–112.
- Mintrop, H. (2012). Bridging accountability obligations, professional values and (perceived) student needs with integrity. *Journal of Educational Administration*, 50, 695–726.
- Mintrop, H., & Sunderman, G. (2012). Zentrale Steuerung von Schulentwicklung mit Quoten und Sanktionen: Das US-amerikanische Großexperiment in Schulen für benachteiligte Bildungsschichten. *Die Deutsche Schule*, 104, 8–30.
- Pant, H. A. (im Druck). Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Raudenbush, S. W. (2004). What are value-added models estimating and what does this imply for statistical practice? *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), 121–129.
- Richter, D., Böhme, K., Becker, M., Pant, H. A., & Stanat, P. (im Druck). Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen von Vergleichsarbeiten. Zusammenhänge zu Veränderungen im Unterricht und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Sandholtz, K. W. (2012). Making standards stick: A theory of coupled vs. decoupled compliance. *Organization Studies*, 33, 655–679.
- Schimank, U. (1994). *Ressourcenverknappung und/oder Leistungsdefizite: Probleme der west-deutschen Hochschulforschung seit Mitte der siebziger Jahre*. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung (MPIFG Discussion Paper 94/2).
- Schimank, U. (2014). Governance und Professionalisierung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 127–150). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schlömerkemper, J. (2009). *Qualitätsentwicklung und pädagogische Professionalität – Perspektiven der Entwicklung einer 'autonomen' Lehrerschaft* (Expertise für das Institut für Qualitätsentwicklung). Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Schmid, K., Hafner, H., & Pirolt, R. (2007). *Reform von Schulgovernance-Systemen. Vergleichende Analyse der Reformprozesse in Österreich und bei einigen PISA-Teilnehmerländern* (= ibw-Schriftenreihe Nr. 135). Wien.
- Stanat, P., & Lüdtke, O. (2008). Multilevel issues in international large-scale assessment studies on student performance. In F. J. R. van de Vijver, D. A. van Hemert & Y. H. Poortinga (Hrsg.), *Individuals and cultures in multilevel analysis* (S. 315–344). Hillsdale: Erlbaum.
- Tenorth, H.-E. (1989). Professionstheorie für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 809–824.
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 103–131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiel, F. (2008a). Organisationssoziologische Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), 31–39.

- Thiel, F. (2008b). Die Organisation der Bildung – eine Zumutung für die Profession? In Y. Ehrenspeck, G. de Haan & F. Thiel (Hrsg.), *Bildung: Angebot oder Zumutung?* (S. 211–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiel, F., & Thillmann, K. (2012). Interne Evaluation als Instrument der Selbststeuerung. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung – Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 35–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- U. S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education (2002). *No Child Left Behind: A desktop reference*. Washington, D. C. <http://www2.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/reference.pdf> [16. 11. 2013].
- van Ackeren, I. (2003). *Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung: Erfahrungen mit zentralen Tests, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.
- Vincenti, A., & Geiss, M. (2012). Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart. In M. Geiss & A. Vincenti (Hrsg.), *Verwaltete Schule* (S. 7–15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wacker, A., Maier, U., & Wissinger, J. (2012). Zu Bedeutung und Kritik der Steuerungsfor- schung – Fazit und Ausblick. In Dies. (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 303–322). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waters, M. (1989). Collegiality, bureaucracy, and professionalization. A Weberian analysis. *American Journal of Sociology*, 94, 45–72.
- Wiesenthal, H. (2000). Markt, Organisation und Gemeinschaft als „zweitbeste“ Verfahren sozialer Koordination. In R. Werle & U. Schimank (Hrsg.), *Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit* (S. 44–73). Frankfurt a. M.: Campus.
- Windzio, M., Sackmann, R., & Martens, K. (2005). *Types of governance in education: a quantitative analysis* (TranState Working Papers No. 25). Bremen: Universität Bremen.
- Wong, K. K. (2013). Politics and governance: Evolving systems of school accountability. *Educational Policy*, 27, 410–421.
- Wößmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65, 117–170.
- Wößmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G., & West, M. R. (2009). *School accountability, autonomy and choice around the world*. Cheltenham/Northampton: Edward Elgar.

Anschrift der Autorin/der Autoren

Prof. Dr. Felicitas Thiel, Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft und Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: felicitas.thiel@fu-berlin.de

Prof. Dr. Kai S. Cortina, University of Michigan, Department of Psychology,
530 Church Street, Ann Arbor, Michigan, 48109–1043, USA
E-Mail: kai.cortina@umich.edu

Prof. Dr. Hans Anand Pant, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: hansanand.pant@hu-berlin.de

Heinz-Elmar Tenorth

Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft

*„Aber die meisten von denen, welche (...) sich über Erziehungs-
angelegenheiten belehren wollen, finden Wissenschaft, die Theorie,
unschmackhaft und unverdaulich.“*

Diesterweg, 1835/1999, S. 83

*„Mit der Zunahme der Zahl der Forschungsprojekte über Bildungs-
prozesse und -institutionen scheint gegenwärtig zugleich das Bewusstsein
zu wachsen, dass diese Forschung für die Praxis bedeutungslos sei.“*

Roeder, 1983, S. 81

1. Expertise der Erziehungswissenschaft – genutzt und verachtet zugleich

Die Situation ist im Grunde paradox: Einerseits, unbestritten in Geltung und ohne Vorbehalte in der Öffentlichkeit oder bei anderen wissenschaftlichen Disziplinen anerkannt war die Expertise der wissenschaftlichen Pädagogik oder der Erziehungswissenschaft noch nie in ihrer modernen Geschichte. Das muss man nicht ausführlich belegen. Andererseits, seit dem Ursprung des modernen Bildungswesens im ausgehenden 18. Jahrhundert sind in Deutschland, aber nicht nur hier, weder seine Konstitution noch der kontinuierliche Wandel noch gravierende Zäsuren angemessen zu erklären, ohne den pädagogischen Sachverstand mit ins Kalkül zu ziehen, der solche Veränderungen begleitet hat, initiiierend und konstruierend, legitimatorisch oder nur beobachtend. Auch außerschulische Erziehungsprozesse und -organisationen, z. B. in Einrichtungen der Fürsorgeerziehung oder in der Jugendpolitik oder bei Bibliotheken oder in der Erwachsenenbildung, wurden nicht ohne Beteiligung pädagogischen Fachverstands institutionalisiert und gestaltet. Pädagogischer Sachverstand war gefragt und wird doch zugleich immer neu problematisiert.

Angesichts dieser paradoxen Situation ist es vielleicht verständlich, dass die wissenschaftliche Pädagogik früher und die Erziehungswissenschaft heute dieses Bild einer eigenartigen, wenig anerkannten, wenn nicht gar verachteten Disziplin selbst kultiviert (Ricken, 2007), ja sich in die peinliche Situation bringt, ihre „Notwendigkeit“ eigens zu begründen (Böhme, Heil, Kessel, Landhäußer & Reinke, 2000). Erkennbar sind bei solchen Diagnosen und Anstrengungen nicht nur das Selbst- und das Fremdbild der Erziehungswissenschaft nicht deckungsgleich, sondern auch die disziplineninternen Fraktionierungen unübersehbar, denn über „Verachtung“ klagt in der Regel nur der, der aktuell nicht oder nicht mehr politisch gefragt ist. Von einer Einheit der Erziehungswissen-

schaft in der Relation zur Politik kann man also auch nicht reden. Die aktuell stark nachgefragte „empirische Bildungsforschung“ z. B. wird in solchen Statusdebatten inzwischen schon der Erziehungswissenschaft gegenübergestellt und als Disziplinmodell entweder abgewertet (Frost, 2006; Casale, Röhner, Schaarschuch & Sünker, 2010) oder als wissenschaftlich einzig legitime Form der Expertise in Bildungssystemfragen propagiert und sogar institutionell und organisatorisch zu verselbständigen gesucht.¹ Solche Kontroversen werden in der Öffentlichkeit zugleich als Indikator für die konstante Ideologielastigkeit in diesem Feld gelesen und bei beobachtenden Wissenschaftlern als Beleg für den theoretisch unausgereiften, weder selbstkritischen noch forschungsbasierten Status (Weiler, 2003), natürlich nicht ohne den Widerspruch der Erziehungswissenschaft zu ernten (Merkens, 2007).

Hinter solchen Klagen und Kontroversen stehen aber Strukturprobleme der Erziehungswissenschaft und ihrer Kompetenz, die ihre eigene Tradition haben (Tenorth, 2004). Um 1800 zweifelte die Erziehungswissenschaft in ersten Programmpapieren offenbar selbst an ihrer Kompetenz und sah die Medizin und den Arzt als Vorbild, weil es dort geprüftes Wissen und sichtbare Handlungs- und Forschungsexpertise gäbe. Im 19. Jahrhundert wurden eher Juristen oder praktisch-politisch tätige Schulmänner gefragt oder gleich die Verwaltung (Spranger, 1920), wenn Politik und Öffentlichkeit Beratungsbedarf hatten, jedenfalls eher als die universitär arbeitenden und philosophisch argumentierenden Pädagogen. Ausnahmen wie Friedrich Paulsen bestätigten die Regel, die Wilhelm Dilthey ebenfalls nicht dementierte, weil er als Philosoph galt und vom Status der Pädagogik als Wissenschaft bekanntlich wenig hielt. Mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts hatten eine Zeit lang experimentelle Pädagogen und Pädagogische Psychologen Konjunktur, wenn Handlungsprobleme oder Reformen im Bildungswesen diskutiert und unter Objektivitätsanspruch geklärt werden sollten. Nach 1918 und nach 1945 fragten Politiker kurzzeitig sogar die Philosophen. Konkurrenz war also immer da, auch von Biologen oder psychologischen Behavioristen, die Expertise im 20. Jahrhundert beanspruchten, oder von einigen Neurowissenschaftlern heute, die sich zu allem äußern, was mit dem Gehirn zu tun hat, und von da aus mutig Schulreform konstruieren. Für Fragen außerhalb des Bildungssystems sind seit den Ärzten um 1800 immer noch Mediziner aktiv, Psychologen und erfahrene Praktiker – ein Monopol in Fragen von Bildung und Erziehung hatte die Erziehungswissenschaft bis heute jedenfalls nicht. Also nur Kontinuität in einer so paradoxen wie für die Erziehungswissenschaft problematischen Situation?

Historische Distanz kann helfen, diese Kontinuitätssuggestion zu überprüfen und zwischen Selbstmitleid und disziplinären Konflikten einen realistischen Blick für den

1 Die Gründung der *Gesellschaft für Empirische Bildungs-Forschung (GEBF)* ist dafür signifikant, schon wegen des Zusammenspiels pädagogisch-psychologischer Theorie und Forschung mit den außeruniversitären Bildungsforschungseinrichtungen, wie das der Gründungsvorstand dokumentiert: Manfred Prenzel (TU München) als ihr Präsident, ferner Mirjam Steffensky (IPN, Kiel), Heike Solga (WZB, Berlin), Marcus Hasselhorn (DIPF, Frankfurt), Jürgen Baumert (MPI für Bildungsforschung, Berlin), Reinhold Nickolaus (Univ. Stuttgart) sowie Cornelia Gräsel (Bergische Universität Wuppertal).

Wandel im Expertenstatus der Erziehungswissenschaft zu gewinnen. „Erziehungswissenschaft“ wird dabei im Folgenden allein über die soziale Form bestimmt, über die als Disziplin ausdifferenzierte und institutionell auf Dauer gestellte akademisch etablierte Wissenschaft, wie man sie seit dem frühen 20. Jahrhundert im deutschsprachigen akademischen System finden kann (Horn, 2003). Offenkundig erreicht man mit einer solchen Prämisse nicht nur eine späte Phase der Politik, auch der Bildungspolitik, sondern auch eine späte Phase der „pädagogischen“ Politikberatung; frühere Formen der pädagogischen Expertise in Sachen Bildung, Erziehung und Pädagogik werden damit ausgeblendet. Andererseits wird bei dieser Fokussierung bewusst, dass erst in funktional ausdifferenzierten Gesellschaften das Verhältnis von Politik und Wissenschaft zu dem Problem wird, das es bis in die Gegenwart bleibt: Zwar in differenten Systemen mit je eigener Logik bearbeitet, sind Politik und Wissenschaft doch zugleich aufeinander bezogen, nämlich in einer Vielfalt von Referenzen, wie man am Beispiel von Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert sieht (Tenorth, 2013). Erziehungswissenschaft wird aber spätestens seit den preußischen Reformen gesucht (Jeismann, 1996, S. 309–310), schon hier, weil es angesichts gesellschaftlicher Konflikte in der Verwaltung Bedarf an Orientierung, Objektivität und Legitimationshilfe gab, zumal gegenüber den pädagogischen Reformforderungen; auch die Öffentlichkeit verlangte konstruktiv brauchbares Wissen, um das bessere – später: das gleiche, gerechte, fördernde, inklusive – Bildungssystem zu gestalten (oder radikale Forderungen als wissenschaftlich nicht legitim abzuwehren), und die Lehrprofession verlangte Orientierung im Alltag und Hilfe bei schwierigen Fragen, aber auch theoretisch legitimierte Negationschancen gegenüber übersteigerten Erwartungen, wie sie durch Öffentlichkeit, Politik und nicht zuletzt auch durch Wissenschaft erzeugt wurden. Beratungsbedarf hier und Disziplininteressen dort spielen sich ein, und hier und da wirkt natürlich auch die „anhaltende Verführbarkeit des pädagogischen Denkens“ (Herzog, 2007), die von der Politik ausgeht und mit dem Nimbus verbunden sein kann, handlungsrelevantes Wissen versprechen und damit die Erziehungswirklichkeit wissenschaftlich gestalten zu können.

Neben dem Nutzen des Experten werden daher für die Beteiligten zugleich die Risiken solcher Rollen sichtbar, in der generellen Kritik von Expertenherrschaft und ihrer Folgen und von Wissenschaft als Ideologie (Habermas, 1968). Das hat aber an Überzeugungskraft eingebüßt. Für philosophisch begründete Kritik wird heute eher Foucault bemüht, und für die Logik der gouvernementalen Vernunft werden die unterschiedlichen Formen der „Veridiktion“ diskutiert, auch schon für die Erziehungswissenschaft (Gonon, 2012). Neben scharfer Kritik sind dabei aber Empiriedefizite unverkennbar, wenn man nicht allein personenbezogen argumentiert. Aktuelle Befürchtungen beispielsweise, dass heute zugleich eine „Politisierung der Wissenschaft“ und eine „Verwissenschaftlichung der Politik“ drohten, werden von der empirisch orientierten Wissenschaftsforschung und von Beobachtern, die zugleich erfahrene Teilnehmer an solchen Prozessen waren, eher bezweifelt als gestützt (Neidhardt, 2004). Nicht nur für die historische Rolle des Experten, auch für die Kritik hilft deshalb nur weitere Forschung, fallbezogen, wie das hier für die Relation von erziehungswissenschaftlicher Expertise und Bildungspolitik geschehen soll.

Schon um zu hohe Erwartungen abzuwehren²: Die Analysen konzentrieren sich auf Wissenschaft im Kontext von Bildungspolitik, ohne funktional äquivalente Prozesse vergleichend zu untersuchen, die sich z. B. für die Relation von Jugendpolitik und Jugendforschung stellen (Hornstein, 1996); die folgenden Überlegungen können jenseits knapper Hinweise auch den internationalen Kontext nicht einbeziehen, und sie begrenzen sich auch zeitlich, nämlich auf die Zeit von der Mitte des 20. Jahrhunderts bis in die aktuelle Gegenwart. Von Experten und Expertise wird dabei in einem konstruktivistischen Sinn gesprochen. Denn Experte ist man nicht *qua* Status, etwa als Hochschullehrer, oder durch Verfügen über eine Wissensqualität, die z. B. den universalen Erwartungen an Wissenschaft genügt, oder durch die Zugehörigkeit zu einer Disziplin, die dem gesellschaftlich ausdifferenzierten Funktionssystem besonders deutlich zugeordnet ist, sodass Jura-Professoren die geborenen Experten für das Rechtssystem sind (hier und da helfen eher Soziologen und Psychologen) oder Erziehungswissenschaftler für das Bildungssystem (Ökonomen oder Juristen, selbst Philosophen reden hier auch mit). Zum Experten wird man erst im historisch-gesellschaftlichen Prozess, und zwar in der Interaktion von Politik und Wissenschaft, unter Bedingungen von Nachfrage und Angebot in einem akademisch und politisch (und tendenziell monetär) regulierten Markt: „Expertise kann man als eine Folge von Zuschreibungen begreifen, die in und durch soziale Interaktion *in publice* hergestellt und geformt wurden, nämlich vom jeweiligen Experten und ihren Zuhörer- und Rezipienten-Kreisen, die Expertise (d. h. auch Wahrheits- und Validitätsansprüche) an- und aberkennen, beglaubigen, nutzen oder in Frage stellen können“ (Engstrom, Hess & Thoms, 2005, S. 9). Es kommt hinzu, dass man das alles, sobald man Institutionalisierungsmuster betrachtet, auch noch in kultureller und nationaler Varianz beobachten kann (Lentsch & Weingart, 2011a). Gleichwie, nicht philosophische Ableitung des ‚richtigen‘ Wissens, sondern empirische, hier: bildungshistorische, Forschung ist für das Thema der Expertise der Erziehungswissenschaft im Kontext von Bildungspolitik relevant.

Vor diesem Hintergrund konzentrieren sich die folgenden Überlegungen auf die Frage, für welches Problem, in welchem Kontext, von welchen Akteuren und mit welchen Erwartungen Bildungsexpertise konstruiert, also nachgefragt und angeboten wurde, in welchen institutionellen Formen sich diese Expertise organisierte, welchen Anteil daran ‚Erziehungswissenschaft‘ hatte, zu welchen Ergebnissen, Praktiken, Ratschlägen oder Wissensformen, diese Praxis geronnen ist, sowie schließlich, aber eher randständig angesichts schwieriger Mess- und Zurechnungsprobleme³, ob man dieser Praxis jenseits des produzierten Papiers und der intellektuellen Arbeit der Akteure auch Wirkungen zuschreiben kann, vielleicht sogar so weit, dass man Lernprozesse in diesem

2 Eine vollständige Dokumentation der einschlägigen Quellen und Literatur ist natürlich auch unmöglich.

3 Eine anregende Skizze des Wirkungsproblems, die Wirkungsannahmen der Akteure eingeschlossen, findet sich in einem demnächst erscheinenden Text von Ewald Terhart: Wirkungsannahmen in Konzepten der Qualitätsverbesserung des Bildungssystems: Hoffen, Bangen, Trauern. In D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), Grundlagen für eine datengestützte

sich formierenden System der Politikberatung durch Erziehungswissenschaft beobachten kann. Drei historische Exempel werden vorgestellt und diskutiert: (2.1) das Modell der gebildeten Expertise und des Gebildeten als Ratgeber, wie es im *Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen*, also bis 1965, dominierte, (2.2) das Modell der forschungsbasierten und zugleich planungsambitionierten Wissenschaft, wie es in der Praxis des Deutschen Bildungsrates bis 1975 impliziert war, und (2.3) das aktuelle Modell der Kooperation von Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft und Politik, das nicht mehr um ein zentrales Gremium, sondern als ausdifferenziertes System mehrdimensional geordneter Beziehungen geordnet ist (und sich im PISA-Syndrom nicht erschöpft).

2. Experten für das Bildungssystem – zum Wandel der Beratung von Bildungspolitik im 20. Jahrhundert

Bevor im September 1953 der *Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen* (DA), mit dem man in der Regel das Thema von Bildungspolitik und Politikberatung beginnen lässt (Kleemann, 1977; Hüfner & Naumann, 1977), seine Arbeit aufnahm, hatte es vor 1933 wie nach 1945 schon andere Kooperationsformen von Wissenschaft und Bildungspolitik gegeben. Die „Reichsschulkonferenz“ von 1920, ein „Erziehungsparlament“ mit mehreren hundert Mitgliedern aus Wissenschaft, Verbänden und der Bildungspraxis, repräsentierte den – gescheiterten – Versuch, das Bildungswesen der Weimarer Republik zu modernisieren und zugleich der jungen Demokratie über Bildung ein soziales Fundament zu geben. Politikberatung gab es danach in administrativ initiierten und kontrollierten *ad hoc*-Kommissionen der Länder, oder über Wissenschaft, wie im Preußischen „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“, datengestützt und empirisch orientiert, wie das international bald Standard wurde (Lawn, 2013). Nach 1945 machten die Alliierten Bildungspolitik, zumal mit deutschlanderfahrenen Remigranten, aber im Wesentlichen ohne Erziehungswissenschaft; denn z. B. Germanisten galten den Alliierten als sensibler für die deutschen Verhältnisse. In den Ländern der einzelnen Besatzungszonen arbeiteten politisch berufene Kommissionen, die eine Reform des Bildungswesens eröffnen oder, wie in Bayern, verhindern sollten. Erziehungswissenschaft war dabei in unterschiedlicher Stoßrichtung beteiligt, als Plädoyer für „Innere Reformen“, wie bei Spranger, oder in der Apologie der gymnasialen Tradition, wie bei Wilhelm Flitner, beide also systemkonform, oder innovativ, wie Otto Haase. Hintergrundwissen über „Begabung“ oder den gesellschaftlichen Bedarf an Qualifikation war dabei auch präsent, von Psychologen, die mit tradierten, genetisch begründeten Begabungstypologien arbeiteten, wie bei Albert Huth, oder von Erziehungsphilosophen, die

Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster: Waxmann (i.Dr.); im Grunde bestätigt er eine These, die Streeck (2011) schon im Titel andeutet und Maag-Merki (2012) oder Stamm (2012) nicht widerlegen.

in den Arbeitsstrukturen der modernen Gesellschaft in der Dreigliedrigkeit und Hierarchie der Schulformen das passende Begabungsprofil entdeckten, wie bei Heinrich Weinstock.

Nichts davon hatte langfristige Veränderungen zur Folge. Aus der Perspektive der Gesamtschulbefürworter der 1970er-Jahre sind die zwei Jahrzehnte nach 1945 deshalb auch als „decades of Non-Reform“ beschrieben (Robinson & Kuhlmann, 1967; Kuhlmann, 1970) und als „Restauration“ bezeichnet worden. Das war etwas voreilig generalisierend, betrachtet man die jüngere Forschung zu den 1950er-Jahren (u. a. Gass-Bolm, 2005). Allerdings, die Bildungspolitik hatte u. a. das Problem des Föderalismus geerbt und die klassischen Problemdiagnosen, die daraus resultierten: ein Bildungssystem in länderspezifisch-unkoordinierter Vielfalt hierarchisch geordneter Institutionen, mit Bildungsgängen, Lehrmaterialien oder Ausbildungsformen für Lehrer, die, abgesehen vom Abitur, so gut wie keine übergreifend einheitliche Normierung kannten. Der exemplarische Problemfall für die öffentliche Debatte war das Schulkind, das mit der Versetzung des Vaters in eine neue Bildungsrealität eintreten musste und nur Fremdheitserfahrungen machte (den größten Unterschieden wird das Düsseldorfer Abkommen der Länder von 1954 abhelfen). Beratungsbedarf aber blieb.

2.1 „Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ – der gebildete Rat einer „moralischen Instanz“

Dieses Erbe trat der *Deutsche Ausschuß* an, aber sein Problem waren nicht allein das Bildungswesen und seine Wahrnehmung in der Öffentlichkeit⁴, sondern die Bildungslage der Nation insgesamt. Schon der Begriff der „Erziehung“ im Namen signalisierte die Weite der Intentionen. In einer gemeinsamen Aktion des Bundesinnenministers und der Ständigen Konferenz der Kultusminister (Berlin wurde als elftes Land immer mit eingeschlossen) berufen, also oberhalb der föderalen Zuständigkeiten, trat der Ausschuss, basierend auf einem Bundestagsbeschluss vom 24. 04. 1952, am 22. 09. 1953 zu seiner konstituierenden Sitzung zusammen (und löste sich am 30. 06. 1965 wieder auf).

Das Berufungsschreiben an die 20 ehrenamtlichen Mitglieder formulierte als Erwartung, dass der Ausschuss „von einem lediglich auf das Wohl der Gesamtheit gerichteten Standpunkt die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern“ hat (DA, S. 965).⁵ Die Reden zur Amtseinführung spiegelten diese Erwartungen, mit denen sich „der hohe und weise Rat“ (Teusch DA, S. 971) konfrontiert sah. Die nordrhein-westfälische Kultusministe-

4 Typisch für solche zivilgesellschaftliche Aufmerksamkeit sind z. B. die Beratungen zu Gymnasium und Hochschulzugang in Tübingen, 30.09.–01. 10. 1951, oder die sog. „Weinheimer Beschlüsse“, die einer Tagung des „Instituts zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten“ von 1952 entstammten (für die Texte DA, S. 1000 ff. bzw. 1027 ff.).

5 Zitationen aus den Texten des *Deutschen Ausschusses* beziehen sich im Folgenden auf die Gesamtausgabe (1966), zitiert wird im Text mit ([Name bzw. Dokument] DA, [Seite]).

rin Christine Teusch (CDU) etwa hoffte: „Ihr Rat muß auch umfassen die geistige Bildung, den geistigen Wiederaufbau eines ganzen Volkes in der Mitte Europas, (...) in den Menschheitsraum hinein“ (S. 973). Daneben waren es vor allem die Folgen der deutschen Teilung und der Konflikt der Ideologien im Kalten Krieg, die der Ausschuss im Blick behalten sollte. Der Bundesinnenminister, Robert Lehr (CDU), erwartete, dass der Ausschuss dazu beitrage, „unserer Jugend die geistigen und seelischen Kräfte wiederzugeben, die allein sie befähigen können, die Gefahren materialistischer Verflachung (...) zu überwinden“, gestützt auf „die Gefolgschaft der Eltern und Lehrer wie aller (...) Verantwortlichen“ (Lehr DA, S. 968). Der damalige Bundespräsident, Theodor Heuß, bezeichnete als „wunderbare Aufgabe“ des Ausschusses schlicht die „Rettung oder Wiederherstellung einer gesamtdeutschen Bildungswelt“ (Heuß DA, S. 977), aber er plädierte auch für die „Allotria“-Fächer musisch-kultureller Provenienz (S. 974). Insgesamt sollte die Einheit der Nation bewahrt werden und die Neugestaltung des Bildungswesens nicht dem Modell der „Ostzone“ (Dirks DA, S. 980) oder der „sowjetischen Zone“ (Heuß DA, S. 977) folgen. Bei solchen Erwartungen überrascht es nicht, dass die Redner aus der Politik den Ausschuss zur „moralischen Instanz“ (Heuß DA, S. 974) stilisierten, zwar ohne politische und administrative Macht, aber wirksam durch seine moralische Autorität und das gebildete Wort.

Die Mitglieder des Ausschusses waren weise genug, solche Erwartungen schon in der konstituierenden Sitzung zwar nicht vollständig abzuwehren, aber zu relativieren und ihre Unabhängigkeit zu betonen. Walter Dirks, Linkskatholik, Publizist und leitender Redakteur des Westdeutschen Rundfunks, akzeptierte für den DA zwar die Rolle als „Gewissen der Nation“, wehrte aber im Namen des Ausschusses zu hohe Zuschreibungen sogleich ab. Der Ausschuss könne nicht die „Zentralstelle einer Totalreform des Erziehungswesen“ (Dirks DA, S. 979) sein, man werde „selbstlos, sachlich und friedlich und deshalb hilfreich“ (S. 978) arbeiten, dabei die Probleme im „Zusammenhang“ (S. 979) sehen. Das zielte auf den Zusammenhang „der Altersstufen und der Erziehungs- und Bildungsstufen, (...) der nebeneinander bestehenden Schulsysteme und Schulgestalten, (...) der einzelnen Glieder des Bundes, (...) der staatlichen und der privaten Erziehungs- und Bildungsinstitute, (...) der Ausbildung und der Bildung, der Bildung im älteren Sinne und der neuen politischen Bildung, (...) den Zusammenhang (...) mit dem wirklichen Leben des Volkes“ (S. 979). Aber das drohende „Monstre-Programm“ (S. 979) wies er sofort ab, zugunsten von Prozessmaximen: „in enger Verbindung mit jedem, den es angeht“, wollen sie arbeiten (S. 980). Dirks betonte auch noch einmal, dass sie nicht „als Funktionäre“ oder als interessengebundene „Vertreter berufen“ seien (S. 980), allenfalls das „Vertrauen“ aus „Gemeinschaften“, in denen sie lebten, sei ihr Kapital.

Die Mitglieder des Ausschusses wurden diesen Erwartungen entsprechend auch nicht als Sachverständige für „spezifische Fachkenntnisse“ berufen, sondern als „freie und unabhängige Persönlichkeiten“ (DA, S. 965), „ohne Auftrag und ohne Weisung aus der politisch-parlamentarischen Ebene, (...) von Behörden und Regierungsstellen, (...) von Organisationen und Gemeinschaften“ (Teusch DA, S. 972). Damit war die Frage des „Sachverständs“ allerdings noch nicht entschieden; im Gegenteil, sie spielte schon

in der konstituierenden Sitzung eine große Rolle. Der Bundespräsident ironisierte eine entsprechende Bemerkung aus den Bundestagsberatungen (für ihn „eine schier drollige Unterhaltung“; S. 976) über die Frage, ob der Ausschuss „Sachverständige“ hören sollte, und war eher skeptisch. Die Sprecherin der KMK wiederum stellte den Ausschuss in den Kreis der Sachverständigen, über die die KMK schon verfügte, und sie nannte für „diese gutachtliche Tätigkeit, diese Sachverständigentätigkeit, diese beratende Tätigkeit“ (Teusch, S. 972) dann „unsere drei großen Sachverständigenausschüsse (Schul- ausschuß, Hochschulausschuß und Kunstausschuß)“, die von der KMK längst eingerichtet seien, in Kooperation mit der Erziehungswissenschaft, wie man z. B. im Blick auf die Rolle von Wilhelm Flitner und später Hans Scheuerl hinzufügen darf. Sie verwies auch auf weitere Ausschüsse für „Berufs- und Fachbildungswesen, (...) zur Besoldungsfrage, für Erwachsenenbildungs- und Büchereiwesen“. Die Konkurrenz der Expertise zwischen Administration und Wissenschaft zeichnete sich also ab, bevor der *Deutsche Ausschuß* die Arbeit aufnahm.

Der „von jeder behördlichen Einflußnahme unabhängige Kreis von Persönlichkeiten“ – der Zahl nach 20, die Fluktuation bis zum Ende 1965 eingerechnet, 35 Personen, unter ihnen sechs Frauen – spiegelte die gesellschaftlichen Referenzen⁶, die politisch bedient, und die Kompetenz, die gesucht werden sollten: Es war ohne Ausnahme ein Kreis von akademisch Geprüften und entsprechend in akademischen Berufen Tätigen. Sieht man von einem Architekten (Bartning), einem auch verbands- und parteipolitisch (als MdB) tätigen freien Unternehmer (Becker), dem Publizisten Walter Dirks und der Sprecherin des bayerischen Mütterdienstes, Lieselotte Nold, ab, dann arbeiteten die Mitglieder des DA staatlich, kirchlich, im Wissenschaftssystem oder in Verbänden: Die größte Gruppe stellten die Professoren, nämlich 15, davon Grete Henry, an der PH Bremen Physikerin und Philosophin zugleich, Remigrantin aus dem Nelson-Kreis, in der GEW aktiv, als einzige Frau eine bemerkenswerte Ausnahme. An Universitäten lehrten zehn (Bennholdt-Thomsen, Borinski, Butenandt [zugleich Max-Planck-Präsident ab 1960], Hahn, Hübinger, Lichtenstein, Merck, Schmaus, Weniger, Wenke), an Pädagogischen Hochschulen oder funktionalen Äquivalenten wie dem Berufspädagogischen Institut Darmstadt oder der Hochschule für Erziehung Frankfurt a. M. oder der Helene-Weber-Schule für Sozialarbeit fünf (Abel, Bohnenkamp, Neundörfer, Pünder, Rest), aus der Erwachsenenbildung kam Felix Messerschmid (ursprünglich, zwischen der Berufung in den DA 1953 und vor dem Ruf an die FU 1956, auch Borinski), es gab fünf Schulmänner und -frauen (Ederer, Franken, Kampmann, Picht, Vaupel – ein Hauptlehrer [!] und Leiter einer Versuchsschule), drei Theologen bzw. Kirchenleute (Brunotte [evangelisch], Fischer [katholisch], Niemeier [evangelisch], rechnet man den katholischen Dogmatiker Schmaus mit ein, sogar vier), fünf Mitglieder aus der Politik (Dudek, Löffler, Pfizer, Wende, Wingerath). Zählt man allein die akademisch institutionalisierte Erziehungswissenschaft, ohne Differenzierung nach Universitäten oder Pädagogischen

6 Kleemann, 1977, S. 38–39 sortiert die Mitglieder einerseits nach „Laien“ und „Pädagogen“, andererseits nach „Ausbildungsbereichen“ – das ist aber für die Frage der Expertise wenig ergiebig.

Hochschulen, dann stellten sie eindeutig die größte Gruppe mit insgesamt neun Personen, wobei Grete Henry nicht dazu gezählt wird; man muss aber wohl die Sozialpädagogin Marianne Pünder noch hinzurechnen, dann wären es zehn. Die Erziehungswissenschaft stellte im Spranger-Schüler Hans Wenke auch den ersten Vorsitzenden (bis er 1954 Senator für Schule in Hamburg wurde).

Vor dem Hintergrund der Mitgliederstruktur übertreibt man deshalb wohl nicht, wenn man von einer starken Präsenz der akademischen Erziehungswissenschaft spricht. Sie repräsentierte die nach 1945 dominierenden Schulen der Erziehungswissenschaft: Erich Weniger als Nohl-Schüler und Experte für Wehrmachtserziehung; nicht zufällig lieferte der DA 1956 eine „Empfehlung aus Anlaß des Aufbaus der Bundeswehr“ (DA, S. 929–933) sowie (1960) „Empfehlungen für eine Wehrakademie der Bundeswehr“ (DA, S. 934–939); Wenke stammte aus der Spranger-Schule, Lichtenstein wird Mitherausgeber der *Zeitschrift für Pädagogik*, bei der Empfehlung für die Höhere Schule war u. a. Wilhelm Flitner als Gutachter beteiligt (etc.). Ein Außenseiter in dieser Gruppe war sicherlich der Remigrant Fritz Borinski, aber zur sozialdemokratischen reformpädagogischen Tradition gehörte er schon vor 1933 und ebenso zum Milieu der Jugendbewegung und Erwachsenenbildung. Die PH-Vertreter Abel, Bohnenkamp, Neundörfer, Pünder, Rest⁷ spiegelten die aktuelle, auf Berufs- wie Schulpädagogik spezialisierte, sogar die Soziologie der Erziehung einschließende differenzielle Erziehungswissenschaft.

Die Expertise des DA ist damit aber noch nicht hinreichend charakterisiert, denn einerseits muss man die Frage aufwerfen, wer denn fehlte, andererseits die Produkte des DA selbst weiter analysieren. Von den zeitgenössischen Experten in Sachen Erziehung fehlten alle Mitglieder des 1951 gegründeten, empirisch arbeitenden Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. Heinrich Roth arbeitete zwar, damals aber schon in Göttingen, an der Empfehlung zur Förderstufe mit und beim Hauptschulgutachten, aber Friedrich Edding war nicht Mitglied, und mit ihm fehlte auch die Referenz auf Bildungsökonomie. Auch die ersten Ansätze einer expliziten Bildungsplanung fehlten. Die hatte es in den 1950er-Jahren, vor der internationalen Blüte im Kontext der OECD (Tröhler, 2013), auch in Deutschland, durchaus gegeben. In der kurzen Amtszeit des SPD-geführten Kabinetts Högner (1953–1957) war in Bayern August Rucker als Kultusminister tätig⁸, der Fragen der Bildungsplanung und -ökonomie u. a. vom Ingenieurbedarf aus in die politische Debatte einführte – ohne viel Zustimmung bei den Kultusministern. Ruckers Impulse gehörten aber in das Umfeld der Gründung des Wissenschaftsrates (1957), und sie bildeten die Vorstufe der Bildungsplanung u. a. in Bayern, die um 1960 einsetzte. Diese Lücke in der historisch verfügbaren, vom DA aber ausgeklammerten Expertise zeigt an, dass er in seiner Orientierung an der Struktur des Bildungssystems und an den dort seit jeher zurechenbaren Experten sich selbst

7 Horn (2003) hat allerdings Neundörfer, Pünder und Rest nicht in seinen Corpus der Erziehungswissenschaft aufgenommen.

8 Zu dem zu Unrecht vergessenen August Rucker vgl. Norbert Lehning: Rucker-Plan. In www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_46255 [15.08.2013].

in seiner Amtszeit schon zu überleben begann. Theoretisch konzipierte Probleme und systemdistanzierte Fragen (die z. B. im Gutachten von Helmut Schelsky aufgenommen wurden) beschäftigten ihn nicht.

Entgegen den späteren Urteilen nutzte der Ausschuss in seiner Arbeit natürlich intensiv die Zuarbeit von insgesamt 116 Fachleuten (DA, S. 992), freilich in spezifischer Eingrenzung. Dabei wurden Personen aktiv, die nicht nur in Forschungskontexten, sondern auch in den jeweiligen Praxisfeldern Experten waren, Lehrer einzelner Schularten, Akteure aus der Praxis der Erwachsenen- oder Berufsbildung (etc.), die über Unterausschüsse bzw. Kommissionen an der Erarbeitung der Empfehlungen des DA beteiligt wurden. Diese spezifische Form des Zusammenwirkens von Praxiskompetenz und traditioneller Erziehungswissenschaft rechtfertigt auch die Attribuierung als „gelehrter Rat“ und „moralische Instanz“. Beleg dafür ist zuerst die spezifische Sprache des Ausschusses, der gegen alle schon existierende zeitgenössische Kritik an der Bildungsrhetorik an diesem traditionellen Begriff festhielt (und sich den Spott Adornos zuzog) und ihn als Folie der Analyse auch für die außerschulischen Bereiche, vom Beruf bis zur Erwachsenenbildung, nutzte – und insofern sogar modernisierte. Diese öffentliche und moralische, an Bildungsidealen orientierte Reflexion nutzten auch seine erziehungswissenschaftlichen Kritiker, denkt man an die Kritik des Rahmenplans oder an die Alternativen, die z. B. im Bremer Plan und bei Eugen Fink, 1960 vorgelegt wurden. Auch diese Alternativen wurden in der Öffentlichkeit aber primär politisch codiert, als Position der Lehrerbewegung oder der Sozialdemokratie, und sie bestätigten, dass der Diskurs über Erziehungsfragen insgesamt auf Moral und Politik, Bildungsidealen und Weltanschauung, aber nicht auf Theorie und Forschung beruhte. Die Erziehungswissenschaft selbst war noch kein Korrektiv; denn als Disziplin hatte sie sich noch nicht vereinheitlicht, sondern lebte als „Universitätspädagogik“, der Tradition verpflichtet, und als pädagogischer Hochschultag, am Lehrerberuf orientiert, bis 1964, als sich die DGfE gründete, separiert nebeneinander.

Der Ausschuss qualifizierte seine eigene Arbeit und Wirkung zum Abschluss auch selbst und bestätigte dabei, was nachgehende Kritiker wie Helmut Schelsky⁹ und Hellmut Becker¹⁰ ihm vorwarfen, nämlich dass er konsensorientiert gearbeitet habe, nicht wissenschaftlich, also in der Diskussion von Alternativen oder in der ergebnisoffenen Präsentation von Handlungsoptionen und der vergleichenden Analyse der für sie präsenten Folgen. Insgesamt habe er die Differenzen von politischem Rat und wissenschaftlicher Expertise verwischt. Ob das eine „Fehlinterpretation wissenschaftlicher Politikberatung“ war (Kleemann, 1977, S. 150–151), lässt sich freilich erst dann sagen,

9 Schelsky sagte u. a., dass der DA „die möglichen Quellen der wissenschaftlichen Einsicht in die von ihm zu beratende Sachlage nicht [ausschöpft]“, „er ist wissenschaftlich dilettantisch, was einem politischen Entscheidungsgremium zustände, einer beratenden wissenschaftlichen Kommission jedoch nicht“ (H. Schelsky: *Anpassung oder Widerstand*. Heidelberg 1961, S. 165–166, 169, hier zit. n. Kleemann, 1977, S. 14–15).

10 Becker meinte, der DA habe „gelegentlich den Fehler gemacht, politische Kompromisse vorwegnehmen zu wollen oder wissenschaftliche Feststellungen aussprechen zu wollen, die nicht durch Forschungsergebnisse untermauert waren“ (hier zit. n. Kleemann, 1977, S. 14–15).

wenn Empfehlungen gar nicht als Aufgabe gesehen werden oder wenn man, wie offenbar Schelsky, die Empfehlungen selbst als Ableitung aus wissenschaftlichen Befunden, quasi technokratisch, erwartet.

Wirkungen waren aber unverkennbar. Bei seiner Verabschiedung schrieb der langjährige Vorsitzende, der Ulmer Oberbürgermeister Theodor Pfizer, der dann auch Mitglied des Bildungsrates wurde, dem Ausschuss als Leistung zu: „Die selbstgenügsame Zufriedenheit mit dem Stande der Ausbildung und Bildung im Westen Deutschlands ist seit einiger Zeit gründlich aufgestört“ („Erklärung zum Abschluß der Ausschubarbeit“ am 30. 06. 1965, DA, S. 17). Rückblickend sah Pfizer als charakteristisch für die Amtszeit des DA, dass „die Dinge in Fluß geraten [sind]“ (DA, S. 17). Noch 1959, als er seinen *Rahmenplan* vorgelegt habe, sei das anders gewesen, aber dann sei Bewegung in die Bildungsthematik gekommen, wobei Pfizer eine bemerkenswerte Reihe von Akteuren dafür verantwortlich machte, die zeigen, dass er die Umwelt kennt, in die der DA eingebettet war: „Zuerst Lehrer und Ökonomen, Forscher und Ingenieure, dann andere Repräsentanten des geistigen Lebens haben erkannt und gesagt, daß unser Bildungswesen erweitert und reformiert werden muß, wenn es der Zukunft standhalten soll“ (S. 17–18). Auf „Presse, Rundfunk und Fernsehen“ als förderliche Akteure wurde verwiesen, namentlich aber auf Georg Picht, selbst Mitglied des DA von 1953 bis 1963, der „in bewußter Provokation (...) die Unruhe verstärkt und fast alle Betroffenen zur Reaktion gezwungen“ habe (S. 18). Jetzt, so Pfizer, müssten „neue und andersartige Gremien“ (S. 17) die Arbeit fortsetzen, die über mehr Ressourcen verfügen, stärker auf eigenständige Forschung zurückgreifen können und intensivere und förderliche Öffentlichkeit erfahren.

2.2 Der „Deutsche Bildungsrat“ – Wissenschaft als Beobachter und politischer Akteur

Pfizer verwies damit auf Aspekte der Arbeitsweise, die der *Deutsche Bildungsrat* als Nachfolger des DA zwischen 1965 und 1975 pflegte. Der Bildungsrat selbst war bei der Verabschiedung des DA schon explizit im Gespräch. Von den Politikern, u. a. dem Innenminister Hermann Höcherl, wurde er als neue Form des Zusammenwirkens von Wissenschaft und Politik, und erneut: von Bund und Ländern, vorgestellt, jetzt aber um eine eigene „Regierungskommission“ ergänzt (in den zwei Säulen also analog zum Wissenschaftsrat). Der Vertreter der Länder, der baden-württembergische Kultusminister Wilhelm Hahn, selbst von 1956 bis 1962 Mitglied im *Deutschen Ausschuß*, sah den DA sogar als bedeutsame „Vorstufe der Bildungsplanung“ (Hahn DA, S. 992), die jetzt institutionalisiert werden müsse. Hahn nahm damit ein Thema auf, das er als Kultusminister in Baden-Württemberg in seiner Amtszeit von 1964 bis 1978 intensiv betrieb. Er hatte in seinem Ministerium bereits mit seinem Amtsantritt eine Planungsabteilung eingerichtet, einen wissenschaftlich erstklassig bestückten „Beirat für Bildungsplanung“ berufen, dem u. a. Georg Picht, Ralf Dahrendorf und Andreas Flitner angehörten, aber auch der Basler Bildungsökonom Gottfried Bombach (u. a.). Hahn hatte auch themenspezifische

Arbeitskreise mit weiteren Wissenschaftlern, immer auch aus der Erziehungswissenschaft des Landes, gegründet, die für das Land, klug moderiert durch den Leitenden Beamten Paul Harro Piazzolo, eine umfassende Bestandserhebung und Umgestaltung des Bildungswesens planen sollten (vgl. Joos, 2012, S. 760 ff.). Hahn demonstrierte damit regional, wie im Kontext tatsächlicher Zuständigkeit Wissenschaft und Politik in neuer Weise zusammenwirken konnten. Auf Bundesebene gab es mit dem 1963 gegründeten *Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung* das andere Modell der Kooperation von Wissenschaft und Politik. Seine fünf Mitglieder können zwar bis heute nicht ohne die Sozialpartner berufen werden, sie repräsentieren aber nur ökonomische Expertise und machen in autonomer wissenschaftlicher Beobachtung und Diagnose die wirtschaftliche Entwicklung zum Thema.

Der Bildungsrat arbeitete auf einer anderen Geschäftsgrundlage und vor dem Hintergrund anderer Erwartungen, und darin blieb er dem Modell des DA, dem öffentlichen Bild des Bildungsbereichs und auch dem wissenschaftlichen Verständnis der Erziehungswissenschaft als einer praxisbezogenen Disziplin enger verhaftet, als man gelegentlich einräumt. Hahns Votum, mit dem er den DA 1965 verabschiedete, deutete aber auch die Folgeprobleme einer solchen gemischten Komposition von Planungsgremien schon an. Die Implikation dabei war und ist ja, dass es eine Arbeit im Konsens über die basale Orientierung bei Bildung und Erziehung gibt. Aber 1965 sah er schon die drohende Politisierung von Bildungspolitik und Beratung, die gleichzeitig die Rolle der Wissenschaft als neutraler und objektiver Instanz gefährden könnte. Eine Mischung von Wissenschaft und Politik dokumentierte aber erneut der Auftrag, mit dem der Rat berufen wurde. Wissenschaftlich waren das Dimensionen, die der DA gar nicht thematisiert hatte, die politische Erwartung dagegen sah vergleichbar aus. Bundespräsident Heinrich Lübke pointierte die Melange, dass der Bildungsrat „umfassende Pläne für Reformen des Bildungswesens (...) entwerfen und alle damit zusammenhängenden Sachfragen neu (...) durchleuchten“ soll. Die im Abkommen zwischen Bund und Ländern vom 15.07.1965 formulierte „Aufgabe“ operationalisierte diese Erwartung, wenn in Art. 1 für die „Bildungskommission“ – die dafür allein als Adressat genannt wird – vorgegeben wurde: „1. Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen“, und zwar orientiert an eindeutigen Referenzen, „die den Erfordernissen des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens entsprechen und den zukünftigen Bedarf an ausgebildeten Menschen berücksichtigen.“ Vor diesem Hintergrund sollten „2. Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens“ gemacht und der dafür notwendige „Finanzbedarf“ berechnet werden und schließlich „3. Empfehlungen für eine langfristige Planung auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens“ vorgelegt werden (Hoffmann, 1976, S. 217, Anhang I).

Während offenkundig die Bildungskommission für die Arbeit zuständig sein und dafür die Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftsrat suchen sollte (Art. 1, Ziff. 3), konnten die Ergebnisse, zumal die „Pläne, Vorschläge und Empfehlungen“, Bund und Ländern „erst nach Beratungen mit der Regierungskommission“ vorgelegt werden. Schon die Berufungsvereinbarung erzeugte also einen Konsenszwang zwischen Wissenschaft und Politik, weil alle Ergebnisse der Bildungskommission sonst zur Makulatur werden

konnten. Das bedeutete aber auch eine Einschränkung der Autonomie der Expertise, an der die Arbeit des Bildungsrates letztlich auch scheiterte.

Dieser Auftrag an den Bildungsrat bündelte inhaltlich zugleich alle bildungspolitischen Leitbegriffe und Erwartungen, von denen die durch Pichts Warnungen aufgeschauelte Öffentlichkeit beunruhigt war: Nicht allein diagnostizieren – denn die Krisendiagnose galt als unbestritten –, sondern „Reformen“ einleiten, den „Finanzbedarf“ klären, langfristig planen, und zwar orientiert an einer Vielfalt von Referenzen: den „Erfordernissen des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens“ und am „zukünftigen Bedarf an ausgebildeten Menschen“. Aber gab es dafür 1965 Experten, gar in der Erziehungswissenschaft?

Die Mitglieder der Bildungskommission¹¹, nach Satzung 18 für je vier Jahre, wurden in mehrfachen Beratungen, durchaus konflikthaft, von Bund und Ländern nominiert¹², auch nach Ressortinteressen z. B. im Bundeskabinett diskutiert. Expertise zählte dabei nur als notwendige, nicht als hinreichende Bedingung. Dabei konnten der Bund vier und die Länder 14 Mitglieder benennen. Am 15.02.1966 wurden sie von Bundespräsident Lübke berufen, und am 17.03.1966 fand die konstituierende Sitzung des Bildungsrates statt. Vom Bund nominiert, trafen sich dort Hellmut Becker, Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung seit 1963, der, wie der Ökonom Theodor Dams, bis zum Ende 1975 dem Bildungsrat angehörte, für das Handwerk und seine Verbände der Berliner Schlossermeister Herbert Snigola sowie statt des zunächst nominierten Prälaten Forster der nachbenannte Industrielle Heinz Küppenbender von der Firma Carl Zeiss, Oberkochen; die Länder hatten die übrigen 14 Mitglieder der ersten Amtszeit nominiert (Bauersfeld, Brederick, Dahrendorf, Dehnkamp, Edding, Erdmann, Hanssler, Kreuzberg, Krings, Lentz, Maier, Mayntz, Pfizer, Rosenberg, Roth, Stahl, Sucker¹³).

Betrachtet man die Mitgliedschaft für die gesamte Amtszeit, dann gehörten dem Bildungsrat 33 Personen an. Verglichen mit dem DA, war der Anteil der Wissenschaftler mit 12 im ersten Bildungsrat sehr hoch, die gesellschaftlich relevanten Gruppen waren auch prominenter vertreten, sieht man z. B. die Gewerkschaftsbank, mit dem DGB-Vorsitzenden Ludwig Rosenberg, dem IG Metall-Funktionär Günther Friedrichs, der dort die Abt. Automation und Kernenergie leitete, und für die DAG Herbert Nierhaus, der im Hauptvorstand das Ressort Bildung vertrat. Sparsamer war die Arbeitgeberseite vertreten (drei über die gesamte Amtszeit mit bildungsaktiven Unternehmern wie

11 Quellen: Strukturplan 1970, S. 347–349; Empfehlung zur Neuordnung der Sekundarstufe II, 1974, S. A 143–144; Bildungsbericht '75, S. 475–477.

12 Für die Ressortkontroversen im Bundeskabinett vgl. Weber/Bundesarchiv, die Kabinettsitzungen vom 15.12.1965, 22.12.1965 sowie vom 02.02.1966. Der Bundeswirtschaftsminister sah z. B. die „gewerbliche Wirtschaft“ unter-, die Kirchen überrepräsentiert, den Sport (und damit die als Mitglied diskutierte Lieselotte Diem) hielt er ebenfalls für weniger bedeutsam (während Minister Heck für sie votierte), der Forschungsminister (Stoltenberg) reichte die Empfehlung von Wilhelm Hahn für H. Becker weiter, den auch Staatssekretär Ernst „als besonders qualifiziert“ bezeichnete (etc.).

13 Das sind insgesamt mehr als 18, weil innerhalb der ersten Amtszeit Dahrendorf und Rosenberg ausgeschieden sind und der Vertreter der ev. Kirche, Sucker, verstarb.

dem Weinheimer Freudenberg und aus der Pfaff-Stiftung K.-W. Kieffer), auch die Kirchen (zwei); aus der Politik waren es für den Städtetag der verwaltungserfahrene Oberstadtdirektor Hubert Lentz (Düren), der Ulmer OB Theodor Pfizer, als einziger in der Kontinuität des DA, und der Bremer Senator Willy Dehnkamp. Die Schulpraxis blieb präsent, nicht mehr nur gymnasial (mit OSTD Hubrich), sondern auch mit der Berufsschulseite, standesgemäß akademisch durch einen Diplom-Handelslehrer (W. Grevens). Das quantitative Gewicht der Erziehungswissenschaft war insgesamt deutlich geringer, auch nicht einfach zuschreibbar¹⁴; anders als im DA war jetzt auch die disziplinäre Rekrutierung erheblich breiter und deutlich sozialwissenschaftlicher: Soziologen (Dahrendorf, Mayntz), Ökonomen (Dams), Politikwissenschaftler (Maier), aber auch Historiker (Erdmann) und Philosophen (Krings) waren repräsentiert, und die letztgenannten – Geisteswissenschaftler! – stellten die Vorsitzenden der Bildungskommission seit 1966 bzw. seit 1970. Allerdings, auch die Fachdidaktik (Bauersfeld) und die Vorschulerziehung (Stahl) fanden erstmals einen Platz, für die Pädagogik standen auch Heinrich Roth (wie Stahl von 1966 bis 1975) und der Bochumer Jakob Muth. Die Bildungskommission entsprach dennoch, wenn auch mit neuer Gewichtung, der Mischform, die schon der DA kannte: Experten und Vertreter der gesellschaftlich relevanten Bereiche.

Expertise repräsentierte natürlich nicht allein die Bildungskommission. Entsprechend ihrer Arbeitsweise, zählten dazu vor allem die breit rekrutierten, mehrere Hundert umfassenden Akteure in ihren Ausschüssen und Unterausschüssen. In den knapp 20 *Empfehlungen* von 1967 bis 1974 und in den *Gutachten und Studien*, insgesamt 60 von 1967 bis 1976, sowie den *Berichten* und *Materialien* schlug sich diese Arbeit nieder. Die *Empfehlungen* sind in der thematischen Orientierung noch am ehesten dem DA vergleichbar: orientiert am Bildungssystem, seinen Curricula und seinen Lehrern, aber auch schon an Organisation und Verwaltung und an der Finanzierung stark interessiert. Besonders prominent ist der „Strukturplan“ geworden, in der Mitte seiner Amtszeit am 13.02.1970 veröffentlicht. Anders als der DA hat der Bildungsrat auch Empfehlungen quasi unter Vorbehalt erfunden, wenn er z. B. eine neuartige Lehrplanarbeit in einem „Modellprogramm für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich“ (1973) zur Erprobung empfiehlt oder Schulversuche mit Gesamtschulen oder Ganztagschulen.

Die parallel erarbeiteten *Gutachten und Studien* zeigen, dass für die Breite dieser Arbeit die notwendige Expertise natürlich nicht allein aus der Erziehungswissenschaft rekrutiert werden konnte. Andere Disziplinen mussten genauso wie die außeruniversitäre Forschung beteiligt werden. Die Curriculumfrage als theoretisches und Forschungsthema z. B. war wesentlich von Saul Robinsohn im MPI für Bildungsforschung ausgegangen, dann von Karl Frey im Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) verstetigt und lokal forciert worden, und zwar in deutlicher Distanz gegenüber

14 Eindeutig lassen sich nur Heinrich Roth (1966–1975), Hubert Rohde (1970–1975), Emilie Stahl (1966–1975), Horst Ruprecht (1974/75) und Jakob Muth (1970–1975) zurechnen, Bauersfeld ist Fachdidaktiker, Hellmut Becker wohl kaum Erziehungswissenschaftler, Peter Hübner, seit 1972, eher Soziologe.

den hergebrachten erziehungswissenschaftlichen Lehrplandebatten, die von den Schularten aus und in einer Auslegung kultureller Traditionen gearbeitet hatten. Auch die Rechtsfragen des Bildungssystems und von Bildungsprozessen oder bildungsökonomische Fragen wurden in den Gutachten ebenfalls vom MPI aus strukturiert, genauso wie der Blick auf Organisation und Verwaltung. Hellmut Becker, Direktor des MPI und als Person wie mit den Mitarbeitern seines Instituts für die Praxis des Bildungsrats in der Ambivalenz von „Alibi“ und forschungsbasiertem Rat (Naumann, 1993) kaum zu überschätzen, hatte hier schon vor 1960 ein wesentliches Arbeitsfeld gesehen und auch die empirische, das hieß für ihn vor allem die soziologische Bildungsforschung als Desiderat der Erziehungswissenschaft und als Basis aller Bildungsreformen propagiert (Becker, 1961). Neu gegenüber dem DA war schließlich die Selbstreferenz der Arbeit auch im Blick auf die wissenschaftliche Expertise. Am Ende der zweiten Amtszeit thematisierte der BR „Aspekte der Planung der Bildungsforschung“ in Gutachten und einer Empfehlung.

Das Zusammenspiel von Gutachten und Experten von außerhalb der Bildungskommission mit deren Empfehlungen ist natürlich ein eigenes Thema. Die Bildungskommission ging dabei mit den Gutachten souverän um, denn, so sagte sie in einem Statement, das allen Gutachten vorangestellt war, die Gutachten „präjudizieren in keinem Falle ‚Empfehlungen‘ der Bildungskommission.“ Aber wie war die Logik der Nutzung? Betrachtet man exemplarisch, denn anders ist das hier nicht möglich, von den insgesamt 60 Gutachten zwei besonders signifikante und auch nachwirkende, solche auch, die die Arbeit des Bildungsrates in gewisser Weise rahmen, dann erkennt man den Stil der Arbeit, die Formen der Nutzung und d. h. zugleich auch die Konstruktion von Expertise durch den Bildungsrat. Geeignet dafür sind die Bände 4 und 50/51. Bd. 4, „Begabung und Lernen“, 1969 erschienen, also kurz vor der Mitte der Amtszeit des Bildungsrates und noch vor der ersten großen Empfehlung, lieferte die Hintergrundphilosophie der Planung, der Konstruktion und der antizipierten Handlungsmöglichkeiten im Blick auf die Lernenden und das Bildungssystem. Das zweite Beispiel ist das 1975, zum Ende der Amtszeit, in zwei Teilbänden unter den Nummern 50 und 51 veröffentlichte Gutachten über „Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten“, Hintergrund der einschlägigen Empfehlung der „Aspekte für die Planung der Bildungsforschung“ von 1974 und insofern das zukunftsbezogene Manifest der Kooperation von Wissenschaft und Politik.

Blickt man zuerst auf „Begabung und Lernen“, dann zeigt sich schon bei den Autoren das begrenzte Potenzial, das die Erziehungswissenschaft einbringen konnte, obwohl das Thema für die Disziplin zentral war und ist, wird doch unter dem Titel der „Begabung“ das Thema des klassischen „Grundbegriffs der Pädagogik“, der „Bildsamkeit“, bearbeitet. Von den insgesamt 19 Autoren (für 15 Beiträge, ohne Roths Einleitung) entstammten dem disziplinären Kontext der Pädagogik eindeutig nur fünf: Flechsig, Mollenhauer, Riedel, Thiersch, Tütken, die alle dem Göttinger Milieu um Roth zuzurechnen sind. Es mögen sieben Autoren sein, wenn man die Pädagogischen Psychologen (Ingenkamp, Skowronek), oder acht, wenn man sogar Hans Aebli hinzurechnet – beides scheint mir nicht zulässig. Der Erziehungswissenschaft standen acht

Psychologen gegenüber (inkl. Aebli), zehn inkl. der Pädagogischen Psychologie, zwei Humangenetiker (Engel, Ritter) und ein Soziologe (Oevermann). Die Autoren bearbeiteten das Thema nach dem *state of the art* ihrer Disziplinen, nicht etwa insgesamt ‚pädagogisch‘ oder gar ‚erziehungswissenschaftlich‘ (was immer das 1969 gewesen wäre). Sie lieferten dabei Forschungsberichte zu ihren Themen, und zwar in exzellenter, bis heute belehrender Weise.

Skowronek resümierte die Befunde und Roth pointierte ihre Bedeutung, theoretisch und politisch. Die Strategie der Argumentation von Roth war dabei eindeutig und nachwirkend: Nativistische Begabungskonzepte seien wissenschaftlich nicht mehr vertretbar, selbst für die Genetiker sei „die genetische Varianz auch jetzt noch größer (...), als die Erziehungs- und kulturelle Umwelt abfordern“ (Bd. 4, S. 119), die „geistige Entwicklung“ werde nicht mehr im Dual von *nature and nurture* behandelt, sondern „als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen“; der Lernbegriff sei zentral, zusammen mit dem Prozessmodell des „Begabens“ anstelle der „Begabung“ und von der Gestaltbarkeit und Steigerbarkeit von Sozialisations- und Lehrprozessen aus (Roth, Bd. 4, S. 22). Entsprechend „liegt die bildungspolitische Folgerung“, so der Vorsitzende des Bildungsrates, K. D. Erdmann, „auf der Hand“, „Schulorganisation und Didaktik“ müssten ihre Möglichkeiten sehen, es gebe „noch große unerschlossene Möglichkeiten“, „es lohnt sich, das Schulwesen unter den primären Gesichtspunkt der Förderung zu stellen“ (Bd. 4, S. 6) – und der Vorsitzende verwies auf die kommenden Empfehlungen. Die jedenfalls, der „Strukturplan“ vor allem, wurden in der Öffentlichkeit als operative Umsetzung dieses Gutachtens gelesen, zunächst mit emphatischer Zustimmung, dann, z. B. 1985, selbst von alten Befürwortern auch kritisch, wenn das Gutachten als „Bibel der Verschulung“ (Rumpf, Kursbuch 80, 1985) bezeichnet und in seinen unerwünschten Konsequenzen problematisiert wurde. Schließlich galt es innerwissenschaftlich als theoretischer Kurzschluss: „Was für eine pädagogische Utopie; aber auch welch ein psychologisches Fehlurteil“ (Weinert, 1999).

Das Denkmuster war aber mit „Begabung und Lernen“ etabliert, Forschung, zumal im Gesamtfeld der Human- und Sozialwissenschaften, belehrt in einer Weise über die Welt, dass Reform ermutigt wird, jedenfalls dann, wenn man Förderung und den Ausgleich herkunftsbedingter Nachteile, auch das Prinzip der Chancengleichheit ernst nimmt und in integrativen Bildungsgängen und Organisationsmodellen die optimale Organisation von Lernprozessen sucht. In den Empfehlungen kehrte eine solche Argumentation selbst dann wieder, wenn die Gutachten und die Kommissionsberatungen eher Dissens anzeigten, wie bei der Gestaltung der Sekundarstufe II, wo der Dissens in den Positionen, wie sie exemplarisch von H. v. Hentig und H. Blankertz verkörpert wurden, in der Empfehlung zugunsten der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung gelöst wurde, mit einem politischen Argument der, jetzt sogar „materialen“, Chancengleichheit, und zugleich vermeintlich bildungstheoretisch abgestützt.

Ab und an lassen die Gutachten selbst erkennen, dass diese als eng und harmonisch verstandene Koppelung von empirischer Forschung und Empfehlung, Praxisanalyse und Gestaltung nicht funktioniert. Die Autoren des Gutachtens 54 („Lernen im Jugendalter“) machten z. B. auf dieses Dilemma aufmerksam, wenn sie ihre Argumentations-

strategie erläuterten: „In der herkömmlichen Gutachten-Praxis des Bildungsrates wird die Frage der Effektivität wissenschaftlicher Zuarbeit und Vorarbeiten für bildungspolitische Entscheidungen in der Regel durch eine weithin angenommene *Kongruenz der Erwartungen* der Reformausschüsse einerseits und des Leistungsprofils der Wissenschaften andererseits als gelöst betrachtet. Faktisch auftretende Vermittlungsprobleme (...) bleiben undiskutiert und äußern sich höchstens als subjektiv gefärbtes Unbehagen der Politiker gegenüber der mangelnden wissenschaftlichen Zuarbeit“ (Hornstein et al., GuS, Bd. 54, 1975, S. 13, Hervorh. d. Verf.). Solche „Kongruenz“ konnten die Gutachter diesmal nicht anbieten, und sie sicherten sich entsprechend gegen die gängigen Erwartungen ab, indem sie die Differenz von theoretischen und bildungspolitischen Problemen und Prämissen eigens festhielten. Zwar wurden „Postulate und Zielvorstellungen der Bildungsreform direkt zum Ausgangspunkt“ der gutachterlichen Arbeit, aber die Zuordnung zu den wissenschaftlichen Befunden war ein eigenes Problem. Das führte zu einer theoretisch basierten Umformulierung der Ausgangsannahmen, aber auch zu dem Befund, dass eine direkte Zuordnung von Politik und Forschung „*im Detail und durchgängig* (...) aus einer Reihe von Gründen scheitern mußte“ (S. 14, Hervorh. im Orig.). Entsprechend gab es zwar immer noch einen klugen Forschungsbericht und eine erhellende theoretische Dimensionierung der Probleme, aber die Brücke zu Handlungsmaximen entbehrte der Eindeutigkeit.

In seinen Empfehlungen zu „Aspekten für die Planung der Bildungsforschung“ zeigte sich dann, dass der Bildungsrat selbst lernfähig war und künftige Expertise neu fasste. „Forschung“, so rekapitulierte er jetzt, „hat in der Regel zwei Wirkungen. Forschung und Forschungsergebnisse müssen notwendigerweise die vorgegebene Praxis problematisieren. Dieser (...) Wirkung (...) steht gegenüber, dass Bildungsforschung (...) neue Praxisformen initiiert und die Praxis neu stabilisiert“ (Empfehlung, 1974, S. 17–18). Entsprechend wurden auch die „Aufgaben der Bildungsforschung (...)“ vielfältig. Sie reichen von reinen Datenerhebungen über die Entwicklung von in der Schule verwendbaren Produkten und Verfahren bis zu Experimentalprogrammen“, „Kritik, Innovation und Realisierungshilfen“ seien die erwartbaren Leistungen (ebd.). Bildungsforschung sei deshalb auch nach dem Grad der Theorieorientierung und in der Funktion für Reformen in sich differenziert, und zwar in einer „Dreiteilung: Vorwiegend praxisorientierte Forschung, (...) vorwiegend entwicklungsorientierte Forschung, (...) vorwiegend theorieorientierte Forschung“ (S. 20) stünden nebeneinander, aber es gebe integrative Referenzen: „Die gesamte Bildungsforschung steht im Kontext einer Theorie der Bildung und diese im Kontext einer Theorie der Gesellschaft“ (S. 29). Das war der entscheidende Differenzpunkt zum *Deutschen Ausschuß*, dass Bildungstheorie selbst sozialwissenschaftlich überformt und eingeordnet wurde. Die Erziehungswissenschaft wurde aber nicht vergessen, ihr wurde vielmehr „eine Sonderrolle“ eingeräumt. Einerseits „ist sie nur eine unter den Wissenschaften, die Bildungsforschung betreiben.“ Allerdings sei sie in ihrem disziplinären Status ein Unikat, denn „sie betreibt Bildungsforschung, wenn sie auf ihre eigene Anwendung rekurriert“, und weil „für sie – im Unterschied zu allen anderen Disziplinen – die pädagogische Orientierung konstitutiv ist, ist sie für die Bildungsforschung von besonderer Bedeutung“ (Empfehlung (...),

1974, S. 16). Aber, wie das begleitende Gutachten warnend hinzufügte: „Die ‚pädagogische Ausrichtung und Zielsetzung‘ kann nur dann eine (...) vereinheitlichende Orientierung bedeuten, wenn eine Erziehungswissenschaft existiert, die die *pädagogischen essentials* zu wahren und – durch Forschung bestätigt – den beteiligten Wissenschaften überzeugend zu demonstrieren versteht“ (Roth & Friedrich, 1975, Bd. 1, S. 24–25, Hervorh. im Orig.). Die Gutachten, auf denen diese Empfehlung basierte, zeigten nun, dass es an einer solchen Erziehungswissenschaft mangelte, zumal dann, wenn die klassische Bildungstheorie, philosophisch orientiert, nicht mehr akzeptiert wurde. Von den 18 Autoren der Gutachten-Bände 50 und 51 kamen zwar zehn aus der Erziehungswissenschaft, davon waren auch schon in Bd. 4 vertreten: Flechsig, Mollenhauer, Thiersch, Tütken, also offenkundig ein Göttinger Netzwerk, denn auch Eigler kam von dort wie die Koautoren Kasakos und Ortmann zum Mollenhauer/Thiersch-Text. Allein Jürgen Diederich, Professor in Frankfurt und aus der Klafki-Schule, erweiterte diesen Kreis von Autoren, die sich ansonsten aus dem MPI (Edding, Hopf, Richter) und der Soziologie (Baethge, Offe) rekrutierten und mit Heinz Heckhausen nur *einen* Psychologen beteiligten.

Insgesamt: Die Expertise in der Bildungskommission war disziplinär neu, weiter rekrutiert, aber im Blick auf alle Gutachten war die etablierte Pädagogik durchaus beteiligt, und zwar in großer Zahl, wie das 60 Gutachten auch nicht anders erwarten lassen. Dann findet man auch die akademische Erziehungswissenschaft wieder (von Groothoff und Scheuerl zu Lichtenstein-Rother und Roeder, der damals noch in Hamburg lehrte, Blankertz und Hentig, neben den Berufs- und Wirtschaftspädagogen – etc.), und zwar in den klassischen, institutionell, professionell oder curricular, didaktisch und methodisch definierten Handlungsfeldern. Jetzt war auch das Deutsche Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) beteiligt (mit den Direktoren Heckel, Recum oder Schultze), und gelegentlich vertraten Erziehungswissenschaftler die Bundesländer, für die sie arbeiteten, wie F. Borinski oder C. L. Furck, die für das Land Berlin den Platz auf der Regierungsseite einnahmen. Die Jahre des Bildungsrates wurden insofern für die deutsche Erziehungswissenschaft zu einer Offerte, sich selbst theoretisch und methodisch zu reflektieren und ihre Leistungsfähigkeit in der Diagnose und Beobachtung der Praxis und in der Konstruktion von Bildungswelten zu erproben, im Konsens mit der Bildungspolitik, und das gab dieser Offerte den nötigen Schwung. Natürlich gab es schon disziplininterne Akteure, durchaus prominenter Natur, die sich ausgeschlossen fühlten, weil entweder ihre theoretischen oder ihre politisch-pädagogischen Optionen nicht gefragt waren. Sie nahmen die Arbeiten des Bildungsrates als Anlass zur Kritik, mit dem erwartbaren Argument, dass dort die wahre, philosophisch reflektierte Pädagogik fehle.

Das waren aber nur die disziplininternen Wirkungen, noch nicht die Reaktionen und Folgeprobleme, die der Bildungsrat insgesamt erzeugte. Die kann man natürlich nur im historisch-politischen Kontext sehen, auf Landes- wie auf Bundesebene. Neben den regionalen Bildungsplanungsaktivitäten, wie in Baden-Württemberg, waren es vor allem die bildungspolitischen Impulse, die von der ersten sozialliberalen Koalition, 1969, ausgingen, sichtbar in der Grundgesetzänderung, wodurch in Art. 91 die Gemeinschaftsaufgaben eingeführt wurden und d.h. die Mitwirkung des Bundes beim Hoch-

schulbau, die Kooperation von Bund und Ländern in der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* (BLK) und bei Experimentalprogrammen, mit der Einrichtung eines Bundesbildungsministeriums oder im „Bildungsbericht '70“ der Bundesregierung. Hier schien im Bündnis von Bildungsrat und sozialliberaler Bildungspolitik, orientiert an der „Gesamtschule“ und zentriert um den Begriff der „Integration“ als Schibboleth der Reformfraktion, eine neue Ära der Bildungspolitik und ein enges Bündnis von Wissenschaft und Politik angebrochen – und die beteiligte Erziehungswissenschaft stützte diese Suggestion.

Krisen, ja offene Konflikte mit der Politik zumal in den Ländern, begannen 1973, vor dem Hintergrund von Finanzproblemen, aber auch wegen der Praxis des Bildungsrates. Die Empfehlung „Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation von Lehrern, Eltern und Schülern“ (1973) belastete das Verhältnis zur Politik (Leschinsky, 2005), der als Folgeempfehlung geplante Text erschien nur noch als „Bericht“ im Status von „Materialien“. Der 1975 veröffentlichte „Bildungsbericht“ hatte ebenfalls nur noch Materialwert, politisch, etwa in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, zwar zur Kenntnis genommen, aber dann doch nur noch abgelegt. Wilhelm Hahn beschrieb 1981 rückblickend die Situation als „Kulturrevolution“, die von den SPD-regierten Ländern und der Bundesregierung Brandt erzeugt worden sei und die eine „Zerschlagung unseres Bildungswesens“ zur Konsequenz gehabt habe, „kein Hochleistungs-, sondern ein egalitäres Bildungswesen“, das von seinen Gegnern, so unterstellte er, als „ein Instrument zur Durchsetzung einer egalitären sozialistischen Gesellschaft“ intendiert gewesen sei, aber dank des Föderalismus habe „verhindert“ werden können (Hahn, zit. n. Joos, 2012, S. 767, Anm. 60). Weniger aus der unmittelbaren Betroffenheit und dem politischen Konflikt bestimmt, war das Urteil, dass es die „Konsensschwäche der Bildungskommission“ gewesen sei (Hoffmann, 1976, S. 199), die sein Überleben unmöglich gemacht habe, auch die „Überfrachtung“ mit Erwartungen (Leschinsky, 2005, S. 822 ff.), sodass er nicht nur wegen der politischen Querelen, sondern auch wegen der Überschätzung der Wissenschaft sein Ende verdankte. 1975 wurde der *Deutsche Bildungsrat* aufgelöst, weil es keinen politischen Konsens für seine Arbeit mehr gab.¹⁵ Die im Bildungsrat genutzte Expertise, zumal aus der Erziehungswissenschaft, analysierte diese Schwäche nicht etwa, sondern steigerte sie durch ihre eigene Politisierung.

Aus dieser Perspektive waren die Wirkungen also höchst fatal. Nicht zufällig kam der Gedanke einer gesamtstaatlichen Bildungsplanung und eines national agierenden und die Länder übergreifenden Beratungsgremiums mehr als 30 Jahre lang nicht wieder auf die Tagesordnung. Bildungsplanung wurde wegen der Erfahrungen mit dem Bildungsrat schon 1977 zu einem Thema für Spezialisten, und zwar „jenseits von Uto-

15 Eine Neuordnung der Beratungs- und Planungsgremien für das Bildungswesen, die sich der Bildungsrat für seine letzte Sitzungsphase vorgenommen hatte, führte jedenfalls nicht zu einem Ergebnis, vgl. Archiv der BBF, Signatur: DBR 19, Deutscher Bildungsrat – Bildungskommission, Protokolle der 45.–48. Sitzung der Bildungskommission (2. Amtszeit). Ich danke Marcel Kabaum für die Sichtung der Quelle.

pie und Ad-hoc Pragmatismus“ (Stachowiak, 1977). Wir behandeln heute das gesamte Thema in einem „melancholischen Diskurs ‚nach der Orgie‘“ (Terhart, 2001, S. 17). Es war dabei nicht allein der Bildungsrat, der diese Aversionen zwischen Wissenschaft und Politik erzeugte, länderspezifische Ereignisse, v. a. die Bildungspolitik in Hessen unter dem Kultusminister – und Bildungssoziologen – Ludwig von Friedeburg und der Streit um die hessischen Rahmenrichtlinien oder Auseinandersetzungen in Nordrhein-Westfalen (Raschert, 1993), verstärkten Anfang der 1970er-Jahre die Konfrontation und desavouierten gleichzeitig das im Reformanspruch vermeintlich harmonisch geordnete Bündnis von Wissenschaft und Politik weiter. Mit Friedeburgs Nachfolger Hans Krollmann kehrte Realismus in die politische Bewertung von Wissenschaft ein (Tenorth, 2006). Die Länder begannen gleichzeitig, nach dem Vorbild Baden-Württembergs, sich gegenüber der Expertise von gesamtstaatlichen Planungsgremien und der universitär bzw. in unabhängigen Forschungsinstituten etablierten Erziehungs- und Sozialwissenschaft zu verselbständigen und Autonomie und Negationspotenzial v. a. durch eigene Landesinstitute und je eigens rekrutierte Begleitforschung zu gewinnen. Ihnen wurden die Beobachtung des Bildungssystems, die Begleitung von Reformen und die Evaluation der Effekte von bildungspolitischen Programmen übertragen.

2.3 „Empirisch orientierte Bildungspolitik“ – Kooperation aus der Distanz

Vor diesem Hintergrund kann man die bis heute andauernde und seit 1990 um neue Kooperationsformen erweiterte Situation der Interaktion von Wissenschaft und Politik als Lerneffekt beschreiben, und zwar zuerst als Lerneffekt der Politik, die in klarer Analyse ihrer Situation und der Wissenschaft eine „empirisch orientierte Bildungspolitik“ in Gang gesetzt hat (früh: KMK, 1995, explizit dann Lange, 2001a, 2001b). Zentrales Motiv war, sich nicht noch einmal in die Politisierung von Expertise hineinziehen zu lassen, die der *Deutsche Bildungsrat* zum Ergebnis hatte, sich aber auch nicht allein der konsensorientierten Deutung des Bildungssystems auszuliefern, die, forschungsfern und an traditionalistischen Bildungsidealen orientiert, der *Deutsche Ausschuß* praktiziert hatte. Befunde der Bildungsforschung nach 1980, die immer deutlicher zeigten, dass z. B. die Fixierung auf Systemstrukturen des Bildungssystems von den beobachtbaren Leistungen etwa der Gesamtschulen nicht gedeckt wurden, trugen zu dieser Distanzierung und Ernüchterung erheblich bei. Wenn die Varianz der Leistungen – kognitiv, im Chancenausgleich, im sozialen Lernen – innerhalb von Systemen größer ist als zwischen den Systemen und Gesamtschulen die Effekte nicht erbringen, die sie versprechen, dann lohnen die alten ideologischen Konflikte nicht mehr; neue Politik ist gefragt.

Das inzwischen – nicht erst seit und mit PISA – etablierte, fein ausdifferenzierte System der Kooperation von Politik und Wissenschaft, und zwar mit allen Disziplinen der Bildungsforschung, favorisiert deshalb eine Rolle der Wissenschaft, in der sie primär beobachtend, Konsequenzen diskutierend, Alternativen entwickelnd und prüfend, jedenfalls in der Logik von Forschung argumentiert, nicht als szientifisch umgedeuteter Politikersatz sich selbst wahrnimmt oder genutzt sein will. Man trifft hier weder

eine Schematisierung nach Freund vs. Feind noch Klassenkampf in den Diskursen, sondern Rücksicht auf unterschiedliche Praxen und Möglichkeiten. Deren Anerkennung bezeichnet deshalb einen wesentlichen Lerneffekt der gescheiterten Beziehungen aus der Reformphase der Vergangenheit. Politik ist dann zwar immer noch im Spiel, aber sie hat sich verändert: Die Befreiung der Subjekte und die Egalisierung der Lebenschancen durch Bildung, ja die Emanzipation von Individuum und Gattung wird nicht mehr als Aufgabe des Staates gesehen, schon weil auch unverdächtige Wissenschaftler¹⁶, lernpsychologisch oder z. B. in Gesamtschulstudien, sichtbar gemacht hatten, dass so etwas scheitern muss, wenn man mehr als Grundbildung will. Damit wird Politik zugleich dominanter gegenüber der Wissenschaft, begrenzter in ihren eigenen Ambitionen und offener gegenüber ihren Adressaten.

Zu den Kritikern dieser Situation zählen allerdings große Teile der in Hochschulen etablierten Erziehungswissenschaft, in unterschiedlichen Graden der Kritik. Gelegentlich werden hier nahezu apokalyptische Bilder des drohenden „neuen Erziehungsregimes“ gezeichnet (Radtko, 2006), in dem sich übernationale Organisationen, wie die OECD, bekanntlich Träger der PISA-Studien, nationale Politiker und willfähige Helfer in den Wissenschaften, zumal in der „empirischen Bildungsforschung“, verbünden, um, explizit formuliert oder nicht, im Ergebnis aber unausweichlich, eine neue Phase einer „autoritären“, undemokratischen Ordnung von Bildungssystem, Bildungspolitik und Bildungsforschung zu etablieren. Diese Kritiker sehen sogar einen „ökonomischen Totalitarismus“, der weltweit „ein gigantisches Erziehungsexperiment“ in Gang setzt und mit seinen Aktivitäten die einzelnen Nationen im Bündnis von Wissenschaft und Politik seiner Kontrolle unterwirft, Experten auch in der Verschleierung der Macht – wie Politiker immer (Westerbarkey, 2005). Andere Kritiker diskutieren einzelne Aspekte der Kooperation von Wissenschaft und Politik und der theoretischen und methodischen Arbeit, die von der Bildungsforschung dabei verfolgt wird, z. B. den Status und die Funktion von Bildungsstandards oder die (unerwünschten) Rückwirkungen von *Outcome*-orientierten Messungen auf schulische Lernprozesse oder die Verdrängung anderer Forschungsparadigmata jenseits des dominierenden pädagogisch-psychologischen Modells oder die mögliche Rolle der Bildungsphilosophie in der Bildungsforschung (Pongratz, Wimmer & Nieke, 2006; Benner, 2008).

Im Blick auf die Expertise der Erziehungswissenschaft, wie sie sich in der Interaktion von Politik und wissenschaftlicher Praxis entwickelt, sind diese vornehmlich kritischen Beobachtungen aber einerseits je für sich zu eng, sie verkennen andererseits die Struktur und Dynamik, die dieses System längst gewonnen hat, und die Vielfalt an Implikationen, die mit diesem System – jenseits der Klage über „Ökonomisierung“ und „Monopolisierung“ – verbunden sind. Die tradierte traditionelle Perspektive von wissenschaftlicher Beratung und gemeinsamer politisch-pädagogischer Konstruktion angesichts konkreter Bildungsreformprojekte verdeckt diesen gravierenden Wandel. Die Interaktion von Politik und Bildungsforschung, dazu zählt dann auch die Erziehungs-

16 Heckhausen (1974) lieferte zuerst und überzeugend solche ernüchternden Botschaften, für die Gesamtschulforschung auch Leschinsky & Mayer (1999).

wissenschaft, hat neue Dimensionen hinzugewonnen und sollte zumindest in dieser neuen Relationalität auch gesehen werden.

Nimmt man für die eine Seite der Interaktion die akademisch etablierte und in sich ausdifferenzierte Erziehungswissenschaft, inzwischen selbst ein komplexes und breit ausdifferenziertes wissenschaftliches System, dann muss man als Leistung der Politik für die Wissenschaft und für die Erwartungen an sie zumindest die folgenden Dimensionen unterscheiden: Politik hat für Bildungsforschung eine aktive Rolle (i) bei der *Institutionalisierung* von Bildungsforschung außerhalb der Hochschulen, (ii) für die *wettbewerbsbasierte finanzielle Förderung* in einem zunehmend breiter werdenden Spektrum an Themen, (iii) für die politisch initiierte und kontrollierte, aber auf innerwissenschaftliche Qualitätskriterien abgestützte *Bewertung von Forschungsthemen und der Bildungsforschung* sowie (iv) für die auf unterschiedlichen politischen Handlungsebenen sich vollziehende *Nutzung von Forschungskompetenz und Forschungsbefunden*. Diese neue Form der Interaktion von Politik und Bildungsforschung bzw. der mitwirkenden Erziehungswissenschaft wird zudem jeweils eigenständig in den drei dominanten Ebenen von Bildungspolitik realisiert: auf Bundesebene (wobei gesehen werden sollte, dass das BMBF nur *ein* Akteur neben anderen Ministerien geworden ist¹⁷), in den einzelnen Ländern und auch lokal, gemeindlich, je einzeln oder in den Kooperationsformen, die es für Bund und Länder, für die Länder, vornehmlich in der KMK, und für die Gemeinden, z. B. über den Städtetag und seine Organe, gibt. Schließlich, damit man die Gesamtdimensionen dieses Interaktionssystems nicht unterschätzt, man findet den Staat als Akteur auch indirekt, vor allem in der (stetig wachsenden) Finanzierung der großen außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Bildungsforschung ist ein Forschungsschwerpunkt der Leibniz-Gemeinschaft, die vom DIPF bis zum IPN, vom Bildungspanel bis zum Tübinger Institut, vom Braunschweiger Institut für Schulbuchforschung bis zum Institut für Erwachsenenbildung (DIE) die Bildungsforschung unter ihre Fittiche genommen hat; und nach wie vor gibt es (wenigstens 2013 noch) auch Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (wenn auch mit eigenartigem Profil) und das UNESCO-Institut für Pädagogik. Endlich findet man international (von OECD bis Weltbank) neue Kooperationsformen – alles, wenn z. T. auch in Kooperation mit, aber wesentlich unabhängig von der akademisch etablierten Erziehungswissenschaft.

Im Einzelnen können diese Dimensionen der staatlich-öffentlichen Offerten für die Bildungsforschung hier nicht umfassend diskutiert werden, aber an relevanten Aspekten soll gezeigt werden, wie weit diese Beziehungen inzwischen gehen – und dass die Erziehungswissenschaft sich längst nicht mehr nur beobachtend verhält, sondern selbst Mitspieler geworden ist. Denn es ist ja erstaunlich genug, dass nicht nur die Institute und Projekte ihr Personal rekrutieren können, sondern auch die Gelder ausgegeben werden, die für Forschung in diesem Feld zu Verfügung stehen. Die viel beredete Expansion

17 Ich erinnere an das Deutsche Jugendinstitut, das sowohl mit den Ressorts für Jugend und Familie als auch mit den Innen-, Sozial- und Arbeitsministerien eng kooperiert (mit je eigenen Etats!).

der Erziehungswissenschaft und die Struktur ihrer Expertise sieht man also erst dann, wenn man sie nicht allein an Hochschulen sucht.

(i) Institutionalisierung von Bildungsforschung außerhalb der Hochschulen

Außeruniversitäre Bildungsforschung gibt es in der Bundesrepublik bald nach 1945, mit dem DIPF, 1951 gegründet, oder dem Pädagogischen Zentralinstitut der DDR bzw. der Akademie der pädagogischen Wissenschaften (Häder & Wiegmann, 2007); 1963 kommt das Berliner Institut für Bildungsforschung der Max-Planck Gesellschaft hinzu (Leschinsky, 1996). Die historisch unvergleichliche Dynamik der Institutionalisierung von Bildungsforschung außerhalb der Hochschulen wird aber durch die Einrichtung von Instituten in den einzelnen Bundesländern erzeugt. Heute (Weishaupt, Böhm-Kasper, Kraul, Schulzeck & Zügenrucker, 2008) hat jedes Land mindestens ein Staatsinstitut, manche, wie Bayern, nach Stufen der Bildung von der frühen Kindheit an mehrere eigens ausdifferenziert; es gibt daneben „Zentren für Lehrerbildung“, die sich meist auch Forschungsaufgaben zuschreiben, mehrere Einrichtungen für Schul- und Hochschulforschung, auf Bundesebene das Institut für Berufsbildungsforschung und als Einrichtung der Länder das wissenschaftlich unabhängige Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das die Bildungsstandards entwickelt und ihre Einlösung misst und allein über einen Etat von über vier Millionen Euro jährlich verfügt. Der Bund gibt inzwischen für Bildungsforschung mehr als 180 Millionen Euro pro Jahr aus; daneben gibt es von Bund und Ländern insgesamt pro Jahr für die einschlägige Forschung in der DFG weitere Millionen jährlich.

(ii) Wettbewerbsbasierte finanzielle Förderung

Diese Mittel werden von Bund und Ländern über Ausschreibungen und in Wettbewerben ausgegeben. Damit sind seit der Verfassungsänderung von 2006 die eher politisch als nach harten Forschungskriterien genutzten Vergabepraktiken, die in der BLK regierten, zugunsten externer Begutachtung und wissenschaftlich hoher Standards geändert worden, nicht zuletzt auf Drängen der Wissenschaftler in dem einschlägigen Beirat. Der Bund hat dabei eine zunehmend breiter werdende Palette von Themen gefördert (Rahmenprogramm (...) 2007 und Berichte dazu): Neurowissenschaften und Lehr-Lern-Forschung, u. a. im Programm Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen (NIL); mit Vorläufervorhaben von 2005 bis 2012; Forschung zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung: seit 2009; das Nationale Bildungspanel seit 2009 (das jetzt auch in der Leibniz-Gemeinschaft verstetigt werden wird); Forschung zur Professionalisierung des pädagogischen Personals; Begleitforschung zum Programm „Jedem Kind ein Instrument“; auch Steuerung im Bildungssystem ist ein Thema, wie Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor, schließlich „Chancengerechtigkeit und Teilhabe“ sowie seit 2011 neu „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ und im Rahmen einer gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern Forschung zu Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Das ist nicht das ganze Spektrum der Erziehungswissenschaft, aber doch ein breites Segment, auch nicht allein von *einem* Forschungsparadigma getragen.

(iii) Bewertung von Forschungsthemen und der Bildungsforschung

Vollständig neu gegenüber der Situation der Bildungsforschung vor 1990 ist die Evaluation von Bildungsforschung, zumal in den Ländern. Sie wird seit etwa 2000 als politisch initiierte und kontrollierte, aber an innerwissenschaftlichen Qualitätskriterien und Akteuren abgestützte Evaluation veranstaltet. Inzwischen wurden ganze Disziplinen der Bildungsforschung, z. B. die Berufswissenschaften der Lehrer oder die Erziehungswissenschaft an Universitäten ganzer Länder, wie Bayern, Baden-Württemberg oder Niedersachsen, und in Forschungseinrichtungen etwa der Leibniz-Gemeinschaft evaluiert (vgl. u. a. Mandl & Kopp, 2005). Dabei ist ein Bild der Erziehungswissenschaft entstanden, das ihre Arbeitsschwerpunkte und Themen, aber auch die Forschungskompetenz und die Forschungsleistungen in vorher nicht gekannter Deutlichkeit zeichnet. Das ist, erwartbar, ein Bild, das vor allem Varianz dokumentiert: in den theoretischen Orientierungen, in den selbst als gültig unterstellten und akzeptierten Forschungsstandards, in der Anerkennung von Forschung als Imperativ der eigenen Arbeit überhaupt. Befunde über nationale Eigentümlichkeiten und Stile der wissenschaftlichen Arbeit, die aus der Selbstbeobachtung der Erziehungswissenschaft schon vertraut waren und die deutsche Erziehungswissenschaft in ihren nationalen Eigenarten – z. B. der Distanz gegenüber den Sozialwissenschaften – gezeichnet hatten, wurden durch diese Evaluationsverfahren bestätigt, neben aller Innovation.

(iv) Nutzung von Forschungskompetenz

Kontinuierlich wurde in dem hier angesprochenen Zeitraum die Kompetenz der Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft auch in bildungspolitischer Planung genutzt, und zwar auf ganz unterschiedlichen politischen Handlungsebenen und mit wechselnden Erwartungen. In den einzelnen Ländern blieb die Erziehungswissenschaft stark nachgefragt, wenn Schulreformen geplant wurden, und sie entledigte sich dieser Aufgabe in unterschiedlicher Weise: mit reformpädagogisch grundiertem Engagement, wenn in Nordrhein-Westfalen die Schule als „Haus des Lernens“ neu erfunden wurde (Bildungskommission NRW, Klafki et al., 1995), in eher analytischer Distanz, wenn die Länder Berlin und Brandenburg (Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg, 2003) wissen wollten, wie sich ihre Bildungssysteme vielleicht zusammenführen ließen, wenn die Landesregierung in Baden-Württemberg nach den Möglichkeiten der Bildungsförderung fragte (Expertenrat Herkunft und Bildungserfolg & Baumert, 2011) oder die KMK und einzelne Länder, von Nordrhein-Westfalen über Berlin bis Baden-Württemberg, danach fragten, wie Lehrerbildung aussehen oder Inklusion möglich werden könne. Insofern existiert die alte klassische Form der themen- und problembezogenen Bildungsberatung weiter, samt den Eigentümlichkeiten dieser „Beiräte-Republik“ (Horstkemper & Tillmann, 2002), die unverkennbar Indizien der Kartellbildung in den Mustern der Rekrutierung zeigt. Aber nur wer Verschwörungstheorien anhängt, kann hier einen machtgestützten politisch-akademischen Komplex zulasten der Universitäten und der freien Forschung erkennen.¹⁸

18 Solche Strukturen mag man in den USA suchen, vgl. Giroux (2007).

Oberhalb der Bundesländer, auf KMK-Ebene, finden sich als Muster der Kooperation von Wissenschaft und Politik, das aktuell fälschlich für das Ganze gehalten wird, die unterschiedlichen Formen des Bildungsmonitorings und der Entwicklung von Bildungsstandards, die sich seit dem PISA-Schock etabliert haben. Die KMK hat im rasch hergestellten Konsens der Länder als Reaktion nicht nur ein Programm von Handlungsschwerpunkten etabliert (das eher auf bekannte Problempunkte reagierte), sondern auch strukturell innovativ und mit Forschungskonsequenzen reagiert. In der 2006 beschlossenen „Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring“ (KMK, 2006) wurden die Referenzebenen und Berichtsprozeduren für die Beobachtung der Leistungen des Bildungssystems entwickelt, anknüpfend zum einen an die schon älteren sog. Konstanzer Beschlüsse der Kultusministerkonferenz von 1997, die eine Beteiligung an PISA überhaupt erst eröffnet haben, aber auch beeinflusst durch länder-spezifische Untersuchungen, wie die Messungen der Lernausgangslagen in Hamburg. Seither werden von der KMK, in der Finanzierung in Kooperation mit dem Bund und z. T., bei den Internationalen Vergleichsmessungen, abgestützt in einer eigenen Kooperationsform („Steuerungsgruppe“ und „Beirat“ nach Art. 92 GG), vier „Instrumente“ des Monitorings genutzt: (a) Internationale Schulleistungsuntersuchungen (von PISA bis IGLU), (b) Zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in einem Ländervergleich, (c) Vergleichsarbeiten in Anbindung oder Ankoppelung an die Bildungs-Standards zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen sowie (d) gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern. Realisiert werden diese Arbeiten primär durch außeruniversitäre Forschungsinstitute bzw., bei der Entwicklung der Bildungsstandards, durch ein 2004 neugegründetes Institut. Die dabei nachgefragte Expertise war in den theoretischen und methodischen Grundlagen ohne die Pädagogische Psychologie, ihre theoretischen Modelle und ihre psychometrische Expertise nicht zu leisten. Bei der Expertise über „Nationale Bildungsstandards“ waren neben den Pädagogischen Psychologen aber auch Erziehungswissenschaftler, Juristen und Soziologen beteiligt (Klieme et al., 2003), ebenso bei dem seit 2006 alle zwei Jahre vorgelegten „Nationalen Bildungsbericht“.

Insgesamt ist an die Stelle prominenter bundesweiter Beratungsgremien, die mit nationalem Auftrag Gutachten erzeugen und Empfehlungen aussprechen, ein dicht verzweigtes System der Kooperation von Wissenschaft und Politik getreten. Es hat neue Aufgaben definiert und bearbeitet, es beteiligt in bisher ungekanntem Ausmaß die Gesamtheit der Disziplinen der Bildungsforschung, und es erzeugt Wirkungen, die selbst neu sind und z. B. die Beobachtung von Wissenschaft zu einer eigenen Expertenrolle gemacht haben.

3. Folgeprobleme und Optimierungsdebatten

Die Konsequenzen dieses neuen Systems der Kooperation von Wissenschaft und Bildungsforschung sind breit und vielfältig, sie betreffen Wissenschaft und Politik gleichermaßen. Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft werden verständlicher-

weise die innerwissenschaftlichen Wirkungen zuerst und intensiv diskutiert, nicht nur in der Kritik dieses neuen Systems und der beobachteten oder auch nur unterstellten Folgen. Meist konzentriert man sich dabei auf die unmittelbar schul- und unterrichtsbezogene Forschung, ihre Theorien und Methoden, und auf die Konkurrenz mit dem psychologisch-pädagogischen Paradigma. Wenig gesehen wird dabei z. B., dass sich die Fachdidaktiken radikal verändern und sich insgesamt mit der Herausforderung konfrontiert sehen, zu forschenden Disziplinen mit einem eigenen Theorie- und Methodenstandard zu werden (Bayrhuber et al., 2012), und dass auch der Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft neu analysiert wird. Innerwissenschaftlich ist es wohl die gravierendste Konsequenz, dass alte Selbstverständlichkeiten nicht mehr gelten und der Standard der Selbstrechtfertigung genauso wie die Erwartungen an die Forschungsqualität immens gestiegen sind, und zwar die innerwissenschaftlichen wie die externen Erwartungen der Nutzer.

Das betrifft dann vielleicht noch stärker als die Wissenschaft die Politik selbst, auch die von dieser Wissenschaft enttäuschten Gewerkschaften (Wunder, 2007; Leschinsky, 2007), die mit unerwarteten Folgen ihres Programms einer empirisch fundierten Bildungspolitik konfrontiert werden. Einerseits gilt, dass in der Verwaltung bei den PISA-Studien immerhin „die inhaltliche Rezeption mit der politisch-strategischen Verarbeitung eng verknüpft“ ist (Dederling, Kneuper & Tillmann, 2003), andererseits ist in der Politik aktuell mehr und mehr bewusst, dass ihre Erwartungen an die Wissenschaft, sie werde ideologiefrei und empirisch gestützt Handlungsoptionen vorgeben, vielleicht sogar „unmittelbar handlungsrelevantes Wissen“ präsentieren, sich nicht einlösen lassen. Schon bei der Diskussion der PISA-Studien mussten die Politiker erfahren, dass die Befunde in der Öffentlichkeit mit höchst heterogenen Empfehlungen beantwortet wurden. Im Grunde wurden die alten bildungspolitischen Fronten wiederbelebt, in den Begleitkommentaren des OECD-Betreuers der Studien, Andreas Schleicher, sogar fixiert auf die Schulsystemfrage unter dem alten Vorzeichen von integrierten vs. gegliederten Schulstrukturen im Sekundarbereich I – ohne dass die Studien selbst diese Empfehlung eindeutig gestützt hätten. Die Handlungsempfehlungen, die in der KMK erarbeitet wurden, waren denn auch ein Kompromiss auf niedrigem Niveau, eine Themenliste, die man gut auch ohne Forschung hätte entwickeln können. Vergleichbar irritiert ist die KMK aktuell z. B. über Befunde der sog. Hattie-Studie, die auf der Basis von mehreren Tausend Untersuchungen in einer Meta-Analyse meint zusammenstellen zu können, was wirklich wirkt (Hattie, 2008/2013). Auch diese Ergebnisse sind nicht unmittelbar handlungsrelevant, erzeugen eher die Verlegenheit älterer Meta-Analysen¹⁹,

19 Die Diagnose von Weinert ist die bekannteste, das viel zitierte Zitat lautet: „(...) daß fast jede der berücksichtigten Variablen in gewisser Hinsicht sowohl bedeutsam als auch unwichtig ist. (...) das heißt nicht mehr und nicht weniger, als daß es isolierte, einfache, stabile und invariant gültige Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Kriterien des Unterrichtserfolgs und Merkmalen des Unterrichts nicht gibt“ (Weinert, 1989, S. 210–211). Eric de Corte hat am spezifischen Fall der Interventionsforschung diese ernüchternde Diagnose ebenfalls vortragen (2005). Walter Herzog (2007), der Weinert auch zitiert, hält das zu Recht für ein Systemproblem.

sodass politische Akteure, wie die Adenauer-Stiftung im Herbst 2013, den unmittelbaren Kontakt mit dem Forscher suchen, um sich sagen zu lassen, was denn die Studie sage. Die KMK schließlich nutzt die Möglichkeiten der Kommunikation, um den Nutzen der Forschung für die Praxis neu zu diskutieren: Für Dezember 2013 lud sie zu einem Expertengespräch, um zwischen Wissenschaft und Politik zu klären, welchen Nutzen denn die Wissenschaft habe. Distanzierte Außenbeobachter kommentieren das Dilemma denn auch nicht ohne Ironie, wenn sie Wissenschaft betrachten, die das „Unmögliche“ versucht, „etwas rein Wissenschaftliches und zugleich gut Verständliches“ zu sagen²⁰, den beiden Herren also zugleich gerecht zu werden, die Politik gern eng aneinanderbinden will.

Solche Differenz Erfahrungen sind natürlich der Wissenschaft selbst nicht fremd. Sie kann mit der Bekräftigung der Differenz reagieren, sich auch in ihrer Kritik an falschen Beratungsformen bestätigt fühlen, aber auch nach Möglichkeiten der Optimierung ihrer eigenen Arbeit suchen, um die Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik zu erleichtern. Das hat eine soziale Dimension, die sich auf den unterschiedlichen Ebenen der Politik spiegelt: Auf der konkreten „Arbeitsebene“, auf der das Bildungswesen gestaltet wird, gilt zunächst der Primat der Administration, und Wissenschaft wird anlassbezogen integriert – oder negiert – und dann aufgabenspezifisch selektiv genutzt, meist sehr personengebunden. Öffentlich gibt es einen davon getrennten Diskurs der Konflikte und prinzipiellen Optionen, der die Papiere füllt, zunächst aber nur wechselseitige Autonomisierungsstrategien befördert. Die Verbesserung der Interaktion durch Veränderung der Wissenschaft ist vor diesem Hintergrund eine Strategie, die von Wissenschaftlern gesucht wird, die an der eindeutigen Handlungsrelevanz von Forschung festhalten wollen.

Das aktuell stärkste Versprechen der Bildungsforschung lautet dann, Wissenschaft und Forschung durch Evidenzbasierung enger an Politik und pädagogische Praxis zu binden. Dieses Programm, im Umkreis der Bush-Administration im Kontext der *No-child-left-behind*-Gesetzgebung 2000 erfunden und für Bildungsplanung, -reformen und Forschungsförderung vorgegeben, ist innerwissenschaftlich natürlich kontrovers, in den USA selbst, aber auch in Deutschland (Bellmann & Müller, 2011). Bisher haben seine Proponenten nicht zeigen können, dass sich die Differenz zwischen den Handlungslogiken von Politik und Wissenschaft und der Bias von Forschungsqualität und Handlungsmaximen zugunsten eindeutiger Empfehlungen überbrücken lässt. In den USA selbst werden deshalb im Blick auf die Wissenschaft zwar weiterhin Diskussionen zur Sicherung der Qualität von Forschung geführt, aber sie meiden die großen Versprechen ebenso wie die einfach-eindeutigen, unilinearen Modellierungen. Es ist kein Zufall, dass vom *National Research Council* (NRC) das Thema auf sechs „guiding principles“ der Forschung [in allen Wissenschaften!] eingedampft wird, denen man kaum widersprechen wird, wenn z.B. das erste Prinzip die richtige Ermahnung ausspricht: „Pose significant questions that can be investigated empirically“ (National Research

20 kau (i. e. Jürgen Kaube): Was rät der Rat? In FAZ, 03.02.2003, S. 33.

Council, 2006).²¹ Die weiteren, ebenfalls höchst konsensfähigen Prinzipien lauten: „2. Link research to relevant theory. 3. Use methods that permit direct investigation of the question. 4. Provide a coherent and explicit chain of reasoning. 5. Replicate and generalize across studies. 6. Disclose research to encourage professional scrutiny and critique.“ Die Erwartung der Akademie ist nicht unberechtigt, dass solche Prinzipien Konsens und produktiven Wettbewerb, auch zum Nutzen der Bildungspolitik, über die beste Forschungsstrategie unter Wissenschaftlern auch dann eröffnen können, wenn grundlegende philosophische und methodologische Querelen existieren (ebd., Vorwort B. Alberts).

Immerhin, man kann auch bei einem ehemaligen Kultusminister und praktizierenden Politikwissenschaftler realistischen Trost finden, der schon früh behauptet hat, „dass Pädagogik und Politik, Pädagogik und Schulverwaltung im gleichen Boot gemeinsamer Verlegenheiten sitzen: Das Boot schlingert beträchtlich, die See ist aufgewühlt, es ist schwer, Kurs zu halten, Ziele und Ufer zeichnen sich nur undeutlich ab.“²² Angesichts des „schwer entwirrbare[n] Zusammenhangs zwischen Bildungsforschung und Bildungsreform“ und angesichts des „hohe[n] Enttäuschungsrisiko[s]“, das mit Forschung verbunden ist und das selbst zu ihrer Entwertung beiträgt (Roeder, 1983, S. 84–85), wie auch der *Deutsche Bildungsrat* am Ende seiner Arbeit wusste, ist ein solches pragmatisches Prozedieren im Modus wechselseitiger Autonomiezugeständnisse und je eigener Kriterien der Steigerung der Performanz wahrscheinlich auch die einzige Lösung. Es gibt auch schon Vorschläge für ein Prozedere, das wechselseitig Enttäuschungen erspart (Lentsch & Weingart, 2011b, S. 354 ff.) und die Qualität der Beratung – in allen Politikbereichen – sichern soll. Mit dem Ziel, ein „institutional design for robust science advice“ zu entwerfen, und zwar in beiden Dimensionen nach vergleichbaren Kriterien: „epistemic robustness“ und „political robustness“. Die Vorschläge setzen Rahmenbedingungen voraus, damit der Prozess gelingen kann: institutionalisiert, unabhängig in den internen Operationen, also „free from external influences, particularly from its clients“, „grounded in or based upon scientific expertise“, und schließlich „its mandate essentially comprises to advise the legislative or the executive (...) on science related issues“. Schließlich finden sich dort 12 „Lessons“, geordnet nach distinkten Phasen, damit nicht die Assoziation zu den Geboten geweckt wird. Die Kooperation von Wissenschaft und Politik reguliert sich damit quasi handwerklich, verlässlich in den Prämissen und der Aufgabendefinition, abgestimmt in klaren wechselseitigen Erwartungen, nutzbar in den Produkten, eindeutig in den Adressaten.

Hätte nicht auch die Fachgesellschaft selbst hier eine Aufgabe, solche Basis zu konstruieren? Beim Vorschlag für Gutachter zu DFG-Wahlen wirkt sie mit, auch in der

21 Vgl. dort auch die unterliegenden Geltungsansprüche und Konsensannahmen: „These principles are not a set of rigid standards for conducting and evaluating individual studies, but rather are a set of norms enforced by the community of researchers that shape scientific understanding.“

22 Hans Maier: Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus. [Grußwort zum 8. Kongress der DGfE 1982]. In 18. Beiheft der ZfPäd, 1983, S. 22–25.

Normierung von Ausbildung, aber schon hier eher nicht an den Voraussetzungen politischer Expertise orientiert, aber sonst? Kommissionen werden auf Zuruf zusammengestellt, und der Ruf geht meist an die immer gleichen, die dann auch das Recht haben, ihren Zirkel der Expertise selbst zusammenzustellen. Auch die Konstruktion der Expertise in Kommissionen folgt einer eigenen Logik, nicht nur der Fachverstand zählt, sondern auch gruppendynamische Effekte, z. B. Durchsetzungsfähigkeit, ja die reine Präsenz in den Beratungen, Schreibfreude und soziale Verträglichkeit (etc.). Solche Interaktionsformen sind bisher noch selten evaluiert worden (aber: Harris-Huermann, 2011), jedoch jenseits der eigenen Erfahrungen kann man generell wissen: Wer zur Perspektivenübernahme nicht fähig ist, sondern seinen Interaktionspartner zuerst über dessen politisch, moralisch oder bildungstheoretisch falschen Standpunkt belehrt, der wird wenig Freude wecken und wohl kaum ein zweites Mal eingeladen werden. Weniger als Indiz für politisch erzeugte Exklusion unliebsamer Positionen und Personen ist das ein Signal für eine nicht mehr überzeugende, traditionalistische, sich kritisch dünkende Position der Wissenschaft, dass nämlich allein sie über den richtigen Standpunkt verfügt und die Wirklichkeit mit der legitimen besseren Alternative konfrontieren kann, Politik aber korrupt sei, weil sie sich auf das Gegebene einlässt. Vor solchem Dünkel können die Erfahrungen mit der Kooperation von Erziehungswissenschaft und Politik schützen, wenn man aus Geschichte lernen will.

Quellen

- Becker, H. (1961). *Plan eines Instituts für Bildungsforschung* (Manuskript). Kressbronn (Kopie in Bibliothek des MPI für Bildungsforschung, Berlin).
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003). *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin: Senator für Bildung/Potsdam: Bildungsministerium.
- Bildungskommission NRW, Klafki, W., et al. (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Düsseldorf: Bildungsministerium.
- BMBF (2007). *Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung*. Bonn: BMBF.
- Deutscher Bildungsrat (1975). *Bericht '75*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1967–1975). *Empfehlungen der Bildungskommission*. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (1968–1976). *Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates*. Bd. 1–Bd. 60. Stuttgart: Klett.
- Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965* (1966). Gesamtausgabe. Im Auftrag des Ausschusses besorgt von H. Bohnenkamp, W. Dirks & D. Knab. Stuttgart: Klett.
- Expertenrat Herkunft und Bildungserfolg & Baumert, J. (Leitung) (2011). *Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020* (BW 2020). Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: DIPF/Bonn: BMBF (BMBF-Bildungsreform Bd. 1).
- KMK (1995). Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: *Abschlußbericht der Expertenkommission der KMK „Weiterentwicklung der Prinzipien der Gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“*. Kiel/Bonn: KMK.

- KMK (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006). KMK.
- National Research Council, Shavelson, R., & Towne, L. (2006). *Scientific Research in Education*. Washington D.C.
- Weber, H., & Bundesarchiv (Hrsg.). *Die Kabinettsprotokolle der Bundesregierung*. <http://www.bundesarchiv.de/index.html.de>.
- Weishaupt, H., Böhm-Kasper, C., Kraul, M., Schulzeck, U., & Zügenrucker, I. (2008). *Zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland*. Bonn: BMBF (Bildungsforschung Bd. 28).

Literatur

- Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L.-H., Vollmer, H. J., & Weigand, H.-G. (Hrsg.) (2012). *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Bellmann, J., & Müller, T. (2011). *Wissen, was wirkt, Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, D. (2008). *Bildungstheorie und Bildungsforschung*. Paderborn: Schöningh.
- Böhme, P., Heil, R., Kessler, F., Landhäuser, S., & Reinke, Th. (2000). *Von der Notwendigkeit der Erziehungswissenschaft. Begründungsversuche und Reflexionen*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A., & Sünder, H. (2010). Entkoppelung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft. Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 41, 43–66.
- de Corte, E. (2005). Intervention Research in Education. Some Comments. In H. Mandl, B. Kopp & Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.), *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs* (S. 57–61). Berlin: Akademie Verlag.
- Dederling, K., Kneuper, D., & Tillmann, K.-J. (2003). Was fangen „Steuerleute“ in Schulministerien mit Leistungsvergleichsstudien an? Eine empirische Annäherung. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat* (Zeitschrift für Pädagogik, 47. Beiheft, S. 156–175). Weinheim/Basel: Beltz.
- Diesterweg, F. A. W. (1835/1999). Über Wesen, Zweck und Wert der pädagogischen Biographie und des „Pädagogischen Deutschlands“. In Ders., *Sämtliche Werke*, Bd. XIX. München: Luchterhand.
- Engstrom, E. J., Hess, V., & Thoms, U. (2005). Figurationen des Experten: Ambivalenzen der wissenschaftlichen Expertise im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert. In Dies. (Hrsg.), *Figurationen des Experten* (S. 7–17). Frankfurt a. M.: Lang.
- Frost, U. (2006). *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform* (Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik). Paderborn: Schöningh.
- Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.
- Giroux, H. A. (2007). *The University in Chains. Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Boulder: Paradigm.
- Gonon, P. (2012). *Pädagogische Veridiktion. Zum Selbstverständnis der Pädagogik als formative Expertise*. In C. Aubry et al. (Hrsg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Festschrift für Jürgen Oelkers* (S. 290–307). Weinheim/Basel: Beltz.
- Habermas, J. (1968). *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Häder, S., & Wiegmann, U. (2007). *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik* (S. 141–173). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Harris-Huemmert, S. (2011). *Evaluation Evaluators. An Evaluation of Education in Germany*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. (2008/2013). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. [dt. 2013: *Lernen sichtbar machen*. Überarb. Ausgabe, besorgt von W. Beyl & K. Zierer. Hohengehren: Schneider].
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Herzog, W. (2007). Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In C. Crotti, P. Gonon & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 229–259). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Hoffmann, J. (1976). Bildungsplanung als Versuch und Irrtum – Ein Beispiel für Politikberatung: Der Deutsche Bildungsrat. *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, 1, 195–224.
- Horn, K. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hornstein, W. (1996). Jugendpolitik und Jugendforschung im Spiegel der Jugendberichte der Bundesregierung. In Ders. (Hrsg.), *Jugendforschung und Jugendpolitik. Entwicklungen und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 209–241). Weinheim/München: Juventa.
- Horstkemper, M., & Tillmann, K.-J. (2002). Die Beiräte-Republik – Erziehungswissenschaftler unterwegs. In M. Weegen et al. (Hrsg.), *Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. Festschrift für Klaus Klemm zum 60. Geburtstag* (S. 51–63). Weinheim/München: Juventa.
- Hüfner, K., & Naumann, J. (1977). *Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Klett.
- Jeismann, K.-E. (1996). *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten*, Bd. 1 (S. 1787–1817). Stuttgart: Klett.
- Joos, K. L. (2012). *Schwieriger Aufbau. Gymnasium und Schulorganisation des deutschen Südwestens in den ersten drei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kleemann, U. (1977). *Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Eine Untersuchung zur Bildungspolitik-Beratung in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kuhlmann, C. (1970). *Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966*. Stuttgart: Klett.
- Lange, H. (2001a). Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Schulen: Auf dem Weg zu einer realistischen Konzeption? In K.-J. Tillmann & W. Vollstädt (Hrsg.), *Politikberatung durch Bildungsforschung* (S. 191–206). Opladen: Budrich.
- Lange, H. (2001b). Qualitätssicherung und Leistungsmessung in der Schule auf internationaler und nationaler Ebene. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft, S. 127–150). Weinheim/Basel: Beltz.
- Lawn, M. (2013). *The Rise of Data in Education Systems: Collection, Visualization and Use*. Oxford: Symposium Books.
- Lentsch, J., & Weingart, P. (Hrsg.) (2011a). *The Politics of Scientific Advice. Institutional Design for Quality Assurance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lentsch, J., & Weingart, P. (2011b). Quality control in the advisory process: towards an institutional design für robust science advice. In Dies. (Hrsg.), *The Politics of Scientific Advice. Institutional Design for Quality Assurance* (S. 353–374). Cambridge: Cambridge University Press.

- Leschinsky, A. (1996). Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. In G. Geißler & U. Wiegmann (Hrsg.), *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme* (S. 171–190). Frankfurt a. M.: Böhlau.
- Leschinsky, A. (2005). Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 818–839.
- Leschinsky, A. (2007). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik. Warum ein Unterschied besteht zwischen der (Erziehungs-)Wissenschaft und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. *Die Deutsche Schule*, 99, 31–36.
- Leschinsky, A., & Mayer, K. U. (Hrsg.) (1999). *The Comprehensiv School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Lang.
- Maag-Merki, K. (2012). Die Rolle der empirischen Erziehungswissenschaft im Kontext der Erneuerung des Bildungssystems. In C. Aubry et al. (Hrsg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Festschrift für Jürgen Oelkers* (S. 109–125). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mandl, H., Kopp, B., & Deutsche Forschungsgemeinschaft (2005) (Hrsg.). *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*. Berlin: Akademie Verlag.
- Merkens, H. (2007). Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Zwischen wissenschaftlichen Standards und politischen Erwartungen. In M. Kraul & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited* (Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 235–239). Weinheim: Juventa.
- Naumann, J. (1993). Bildungsforschung als Alibi? In G. Becker & J. Zimmer (Hrsg.), *Lust und Last der Aufklärung. Ein Buch zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker* (S. 294–304). Weinheim/Basel: Beltz.
- Neidhardt, F. (2004). Möglichkeiten und Grenzen der Politikberatung. In Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.), *Bildungspolitik und Expertenmacht – Glanz und Elend der Politikberatung im Bildungswesen* (S. 11–224). Bonn: DGBV.
- Pongratz, L., Wimmer, M., & Nieke, W. (Hrsg.) (2006). *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: transcript.
- Radtke, F.-O. (2006). *Das neue Erziehungsregime. Steuerungserwartungen, Kontrollphantasien und Rationalitätsmythen*. In U. Frost (Hrsg.), *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform* (Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, S. 45–49). Paderborn: Schöningh.
- Raschert, J. (1993). Zwischen den Konfliktfronten. In G. Becker & J. Zimmer (Hrsg.), *Lust und Last der Aufklärung. Ein Buch zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker* (S. 205–210). Weinheim/Basel: Beltz.
- Ricken, N. (2007). *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Robinsohn, S. B., & Kuhlmann, C. (1967). Two Decades of Non-Reform in West-German Education. *Comparative Education Review*, 11, 311–330.
- Roeder, P. M. (1983). Bildungsreform und Bildungsforschung. Plenarvortrag beim 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 22.–24. März 1982 in Regensburg. *Zeitschrift für Pädagogik*, 18. Beiheft, 81–96.
- Roth, H., & Friedrich, D. (1975). *Einleitung*. In Dies. (Hrsg.), *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*, Bd. 1 (GuS Bd. 50). Stuttgart: Klett.
- Spranger, E. (1920). Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben. In Ders., *Kultur und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze* (S. 138–158). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stachowiak, H. (1977). *Werte, Ziele und Methoden der Bildungsplanung. Ein Diskussionsbeitrag jenseits von Utopie und Ad-hoc Pragmatismus*. Paderborn: Schöningh.

- Stamm, M. (2012). *Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungspolitik*. In C. Aubry et al. (Hrsg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Festschrift für Jürgen Oelkers* (S. 95–108). Weinheim/Basel: Beltz.
- Streeck, W. (2011). Man weiß es nicht genau. Vom Nutzen der Sozialwissenschaften für die Politik. In M. Kraul & P.-T. Stoll (Hrsg.), *Wissenschaftliche Politikberatung* (S. 15–41). Göttingen: Wallstein.
- Tenorth, H.-E. (2004). Erziehungswissenschaft. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 341–382). Weinheim/Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2006). Lehrpläne, Rahmenrichtlinien – Bildungsstandards, 1974–2004: Viel Aufwand, wenig Ertrag? In DIPF/GFPF (Hrsg.), *Symposium zum 75. Geburtstag von Hans Krollmann. 25. November 2004* (S. 7–28). Frankfurt a. M.: DIPF.
- Tenorth, H.-E. (2013). Erziehungswissenschaft – Kontext und Akteur reformpädagogischer Bewegungen. In W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*, Bd. 1 (S. 293–326). Frankfurt a. M.: Lang.
- Terhart, E. (2001). Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit: eine systematische Annäherung. In K.-J. Tillmann & W. Vollstädt (Hrsg.), *Politikberatung durch Bildungsforschung* (S. 17–32). Opladen: Budrich.
- Tröhler, D. (2013). Standardisierung nationaler Bildungspolitik. Die Erschaffung internationaler Experten, Planer und Statistiken in der Frühphase der OECD. Bildungsgeschichte. *International Journal for the Historiography of Education*, 3(1), 60–77.
- Weiler, H. N. (2003). Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der DGfE* (S. 181–203). Opladen: Budrich.
- Weinert, F. E. (1989). Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In H. Röhrs & H. Scheuerl (Hrsg.), *Richtungstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet* (S. 203–214). Frankfurt a. M.: Lang.
- Weinert, F. E. (1999). Begabung und Lernen. *Max Planck Forschung, Sonderheft*, 60–67.
- Westerbarkey, J. (2005). Illusionsexperten. Die gesellschaftlichen Eliten und die Verschleierung von Macht. In E. J. Engstrom, V. Hess & U. Thoms (Hrsg.), *Figurationen des Experten* (S. 209–223). Frankfurt a. M.: Lang.
- Wunder, D. (2007). Zum Verhältnis von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Subjektive und polemische Bemerkungen. In M. Kraul & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited* (Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 229–233). Weinheim: Juventa.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: tenorth@hu-berlin.de

Die Erziehungswissenschaft und ihre Nachbarwissenschaften

Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012)

1. Einleitung: Bedeutung disziplinärer Zuordnung in der Wissenschaft

Der Anfang einer wissenschaftlichen Disziplin beginnt mit der Einrichtung von ersten Lehrstühlen und Professuren. Zumindest gilt dies für neuere Wissenschaftsdisziplinen, die den traditionellen Kanon von Theologie, Medizin, Rechtswissenschaft und Philosophie ergänzen. Die disziplinäre Verortung von Forschung und Lehre scheint nicht nur aus wissenschaftspolitischer Perspektive konstitutiv. So werden Fachgutachter in der Regel aus den jeweiligen Disziplinen ausgewählt, akademische Laufbahnen meist an disziplinäre Zuordnungen gekoppelt, hochschulstatistische Erhebungen am Kanon der Disziplinen ausgerichtet, und auch Hochschulrankings vergleichen in erster Linie innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen. Auch wenn die Grenzen zwischen den sich vor allem über eine spezifische Trias von Forschungsgegenstand, Fragestellungen und Forschungsmethoden definierenden Disziplinen fließend sind, scheint jegliche formale wie informelle Zuordnung von Akteuren im Wissenschaftsfeld zuallererst auf deren disziplinäre Verortung zurückzuführen. Dies kann positiv als Identifikationspotenzial von Disziplinen verstanden werden, erklärt aber gleichzeitig die Probleme und Grenzen echter Interdisziplinarität, die sich an Gegenständen und Problemen orientiert statt an tradierten disziplinären Kategorisierungen.

Es stellt sich dennoch die Frage, ob die Abgrenzung nach außen und deren Relevanz für das wissenschaftliche Selbstverständnis in allen Disziplinen in gleicher Weise ausgeprägt ist. Differenziert man mit Stichweh (1987) zwischen Disziplinen, deren Gegenstände und Themen einem grundlegenden Erkenntnisinteresse zunächst ohne direkten Anwendungsbezug folgen, und solchen, die sich vor allem aus einem gesellschaftlich relevanten Problemfeld und einem bereits existierenden professionellen Feld herleiten, so kann im zweiten Fall die Multidisziplinarität als Ausgangspunkt und Motor ih-

rer Entwicklung verstanden werden. In der Folge ist die Identifikation mit der eigenen Disziplin für die erste Gruppe konstitutiv, während sie für die zweite begründungsbedürftig bleibt.

2. Erziehungswissenschaft: ein genuin interdisziplinäres Feld?

Interdisziplinarität als Stichwort erfreut sich in wissenschaftspolitischen Diskursen einer nahezu ausschließlich positiven Konnotation. Dabei wird u. a. auf die Bedeutung interdisziplinärer Perspektiven zur wissenschaftlichen Erschließung eines Forschungsfelds verwiesen oder die Bedeutung einer interdisziplinären Hochschulausbildung hervorgehoben, die Studierenden einen breiteren Zugang zu den jeweiligen Themenfeldern offeriert (vgl. King, 2010). Gleichzeitig wird auf strukturelle Probleme sowie tradierte disziplinbezogene Denkmuster als Grenzen echter Interdisziplinarität verwiesen (vgl. ebd.). Historisch besser nachvollziehbar als die vielfach propagierte Auflösung von disziplinären Grenzen ist die entgegengesetzte Bewegung: die Entwicklung neuer Disziplinen aus einem von verschiedenen Disziplinen tangierten, aber keiner Disziplin genuin zugeordneten Forschungsfeld. Diesen Zustand zumindest sieht Hofstetter (2012) als Geburtsstunde der Erziehungswissenschaft – gemeint ist vermutlich v. a. die empirische Erziehungswissenschaft –, die sie mit dem „Premier Congrès International de Pédologie“ 1911 in Brüssel verbindet. Ziel des Kongresses war es, alle Disziplinen, die mit Kindesentwicklung, -erziehung und Bildung befasst waren, zusammenzuführen, wobei eine gewisse Dominanz der Psychologie in diesem Feld unverkennbar war. Es wird manchmal unterstellt, dass der Erziehungswissenschaft in der Folge eine den anderen Disziplinen vergleichbare Reputation nicht zugesprochen wurde und dass andere Disziplinen die Erziehungswissenschaft bis in die heutige Zeit bisweilen als Sprungbrett für eine wissenschaftliche Karriere nutzen.

Ein Blick auf die Werke der Klassiker der Pädagogik zeigt, dass sich erziehungswissenschaftliches Denken besonders in der Aufklärung und im Neu-Humanismus deutlich konturierte und dass sich dann in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die pädagogische Disziplin durch die diversen reformpädagogischen (z. B. Dewey, Kerschensteiner, Otto, Geheeb, Montessori, Steiner etc.) und geisteswissenschaftlichen Strömungen (z. B. Litt, Spranger, Nohl, A. Fischer, W. Flitner, Buber) profilierte (vgl. Scheuerl, 1979). Aber erst nach dem Zweiten Weltkrieg konnte sich die Erziehungswissenschaft durch eigene Studiengänge als Disziplin wirklich durchsetzen. Der Prozess der Emanzipation von den Mutterdisziplinen war in der Erziehungswissenschaft auch deshalb so langwierig und schwierig, weil sie wie kaum eine andere Disziplin in nationalen und regionalen Kontexten verhaftet ist (Langewand & von Prondcsynsky, 1999) und in ihrer Entwicklung daher kaum einer international einheitlichen wissenschaftlichen Logik folgen konnte (vgl. Hofstetter, 2012). In der Folge ist die Erziehungswissenschaft auch heute noch stark auf ihre Nachbardisziplinen bezogen, mit unscharfen Abgrenzungen zu diesen (vgl. Keiner, 1999), dennoch mit eigenen Grundbegriffen, Handlungsfeldern und Theorien (vgl. Tenorth & Tippelt, 2012).

Interdisziplinarität kann – positiv gewendet – als eine genuine Stärke der Erziehungswissenschaft gesehen werden, die sich nicht zuletzt aus den besonderen Anforderungen des Untersuchungsgegenstands ergibt und in der Historie der Disziplin fest verankert ist. Einher geht dies mit dem ebenfalls untrennbar mit der Geschichte des Fachs verbundenen Kampf um Erhalt und Legitimation der eigenen Disziplin, damit Abgrenzung und Emanzipation von Mutterdisziplinen gewährleistet werde. Auch heute als akademisch erfolgreiches Fach erscheint eine erhöhte professionstheoretische und -politische Sensibilität der Selbstreflexion der Disziplin als gerechtfertigt.

3. Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung ist von großen Schnittmengen und einer engen Verwandtschaft auf der einen Seite sowie Ambivalenzen und Konkurrenz auf der anderen Seite geprägt. Wichtig scheint ein genauerer Blick auf dieses Verhältnis, da bei zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Professuren die Bildungsforschung als eigentlich interdisziplinäres Feld inzwischen (auch) Eingang in die Denomination gefunden hat.

Die empirische Bildungsforschung ist im Wesentlichen auf die empirische Wende der Erziehungswissenschaft – eingeleitet durch Heinrich Roth in den 1960er-Jahren – einerseits und den gleichzeitigen Ausbau des Bildungssystems andererseits zurückzuführen. In der Folge kann der Bildungsforschung – die sich als genuin interdisziplinär versteht, ihre Wurzeln aber v. a. in der empirischen Erziehungswissenschaft hat – ein wesentlicher Beitrag zur Verwissenschaftlichung pädagogischer Praxis zugeschrieben werden (vgl. Tippelt & Schmidt, 2009). Gegenstand der Bildungsforschung ist es – nach den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats (1974, S. 16) –, die Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene zu analysieren, was in der Vergangenheit zu einem sehr breiten Spektrum von bearbeiteten Forschungsfragen führte (vgl. Beck & Kell, 1991). Bis in die 1980er-Jahre war ein Fokus auf die organisatorische und ökonomische Einbettung des Bildungswesens in Staat und Gesellschaft erkennbar, inzwischen sind Themen der Bildungsforschung aber sehr viel ausdifferenzierter.

Dennoch geht die Erziehungswissenschaft nicht in der Bildungsforschung auf, und die Bildungsforschung ist sicher nicht mit der Erziehungswissenschaft gleichzusetzen. Vielmehr ist die Erziehungswissenschaft – trotz des interdisziplinären Charakters der Bildungsforschung – als ihre zentrale Bezugsdisziplin anzusehen (vgl. Tippelt, 1998). Für beide Bereiche – Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung – war eine stärkere Ausdifferenzierung in den letzten Jahrzehnten zu beobachten, die sich durch einen Ausbau der Erziehungswissenschaft an den Hochschulen, die Formierung verschiedener Subdisziplinen und eine parallele Expansion von außeruniversitären Forschungseinrichtungen der Bildungsforschung ausdrückt (vgl. Weishaupt, Steinert & Baumert, 1991; Weishaupt, 2001). Während die expansive Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Professuren jedoch seit den 1990er-Jahren stagnierte bzw. sogar ein Rückgang

von Professuren hingenommen werden musste (s. u.), werden nach wie vor außeruniversitäre Einrichtungen der Bildungsforschung neu ins Leben gerufen. Jüngstes Beispiel hierfür ist die Institutionalisierung des Nationalen Bildungspanels NEPS als Leibniz-Institut.

Die Internationalität und Interdisziplinarität, die letztlich über die Bildungsforschung verstärkt auch in die Erziehungswissenschaft hineingetragen wurden, fordern nicht nur, aber insbesondere die Allgemeine Pädagogik heraus, deren forschungsparadigmatische Distanz zur empirischen Bildungsforschung sich nur sehr allmählich zu verringern scheint (vgl. auch Tippelt, 1998). Dennoch kann die jüngere Entwicklung der Erziehungswissenschaft nicht ohne Berücksichtigung der Bildungsforschung nachvollzogen werden. Dabei kam es insbesondere zwischen 2000 und 2010 zu einem Stellenzuwachs in der empirischen Bildungsforschung: Konkret konnte der Datenreport 2008 im Zeitraum 2003 bis 2006 34 ausgeschriebene Professuren für die empirische Bildungsforschung identifizieren, der Datenreport 2012 dann für den Zeitraum 2007 bis 2010 insgesamt 73 ausgeschriebene Professuren in diesem Feld. Zu Recht hebt Zedler (2013, S. 323) den starken Zuwachs innerhalb dieses kurzen Zeitabschnittes hervor. Dabei ist davon auszugehen, dass die empirische Bildungsforschung vor allem in den Schwerpunkten der Schul- und Unterrichtsforschung expandierte, während gleichzeitig in den Bereichen der Allgemeinen, der Historischen und der Vergleichenden Pädagogik ein überproportional starker Rückgang zu verzeichnen war (vgl. Krüger, Kücker & Weishaupt, 2012, S. 155–156; Zedler, 2013, S. 322). Allerdings lässt sich durch diesen Trend nicht direkt auf eine grundsätzlich veränderte Rekrutierung aus anderen Fächern schließen, denn aus diesen statistischen Fakten zum Personal kann man nicht auf die disziplinäre Herkunft der Stelleninhaber schließen. Wir wissen zu wenig über die Ausbildungs- und Karrierewege der Stelleninhaber, denn in der Erziehungswissenschaft sind multidisziplinäre Studienwege nicht unüblich – nicht nur in der Bildungsforschung, sondern beispielsweise auch in der Allgemeinen Pädagogik.

4. Die jüngere Entwicklung der Erziehungswissenschaft als Disziplin

Die Entwicklung der Disziplin „Erziehungswissenschaft“ lässt sich dennoch zumindest für die letzten beiden Dekaden durch die im Datenreport der DGfE verwendeten Indikatoren gut dokumentieren. Viele der dort abgebildeten Trends sind allerdings keine genuin die Erziehungswissenschaft betreffenden, sondern spiegeln vielmehr grundlegende Entwicklungen im Wissenschaftssystem oder zumindest im Bereich der Sozialwissenschaften wieder. Dazu gehören insbesondere die Effekte eines paradigmatischen Wandels hin zu einer output-gesteuerten Bildungspolitik – zumindest bis heute –, die sich wie folgt niederschlägt (vgl. hierzu Schmidt-Hertha, 2012; Tippelt, 2012).

- Eine deutliche Erhöhung des Drittmittelaufkommens in der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen stützt sich auf ein breites Spektrum von Mittelgebern, insbesondere aber DFG, Bundesministerien, Länder und Stiftungen. Konkret hat

sich das Drittmittelvolumen der deutschen Erziehungswissenschaft – ähnlich wie in unmittelbaren Nachbardisziplinen – seit 1995 mehr als verdreifacht. Dieser quantitative Zuwachs stützt sich hier aber eher auf eine breite Akquise von Drittmitteln unterschiedlicher Forschungsförderer (BMBF, andere Bundes- und Landesministerien, DFG, Stiftungen, EU-Förderungen, Wirtschaft etc.), während z. B. in der Psychologie die DFG-Mittel deutlich überwiegen.

- Mit den zur Verfügung stehenden Drittmitteln wurden v. a. Stellen für Nachwuchswissenschaftler/-innen geschaffen, die den Wegfall zahlreicher unbefristeter Akademischer Ratsstellen zumindest hinsichtlich der quantitativen Entwicklung des Mittelbaus mehr als kompensieren konnten (siehe Abb. 1). Gleichzeitig wurde damit das (oft nur auf ein oder zwei Jahre) befristete Teilzeitarbeitsverhältnis zum Normalfall für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Auch diese Entwicklung teilt sich die Erziehungswissenschaft mit den Sozialwissenschaften, wenngleich deren besondere Rolle in der Lehrerbildung zu einer im Fächervergleich überdurchschnittlichen Zahl von Stellen mit sehr hohem Lehrdeputat führte.
- Die Anzahl von Promotionen hat sich zwar nicht in gleicher Weise, aber doch parallel zum Ausbau von Qualifikationsstellen erhöht. Hier kann von einer allmählichen Auflösung eines tradierten Defizits der Erziehungswissenschaft ausgegangen werden, wenngleich sich die Anzahl an Promotionen seit 2005 auf immer noch relativ niedrigem Niveau befindet. Über Jahrzehnte gelang es der Erziehungswissenschaft – im Gegensatz zu anderen Disziplinen – nicht, genug wissenschaftlichen Nachwuchs hervorzubringen, um die in der eigenen Disziplin frei werdenden Stellen adäquat zu besetzen. Eine Erhöhung der Promotionszahlen lässt sich in absehbarer Zukunft aber v. a. dadurch erwarten, dass in den letzten Jahren verschiedene strukturierte und durch Stipendien gestützte Promotionsprogramme (Graduiertenschulen, Graduiertenkollegs etc.) initiiert und finanziert wurden. Die Zahl der Habilitationen ist auch aktuell immer noch geringer als die Zahl der aus Altersgründen neu zu besetzenden Professuren (siehe auch Abschnitt 5). Hier bleibt abzuwarten, ob es künftig besser als bisher gelingt, Nachwuchswissenschaftler/-innen nach Abschluss der Promotion für eine wissenschaftliche Laufbahn zu begeistern.
- Das Publikationsaufkommen hat – zumindest in den letzten Jahren – erheblich zugenommen. Gleichzeitig ist ein Trend hin zu mehr Ko-Autorenschaften und – trotz einer Untererfassung internationaler Veröffentlichungen in den deutschen Datenbanken – mehr internationalen Veröffentlichungen erkennbar. Bei genauerer Betrachtung wird hier aber auch innerhalb der Disziplin eine erhebliche Varianz erkennbar, nicht nur zwischen Subdisziplinen, sondern v. a. zwischen Standorten und Personen. Nicht nur, aber auch aufgrund der zunehmenden Verbreitung von kumulativen Habilitationen und auch Promotionen hat insbesondere der wissenschaftliche Nachwuchs einen nicht unbeträchtlichen Anteil an den pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen.

Zu den zentralen Veränderungen an Hochschulen gehört der im Rahmen des sogenannten Bologna-Prozesses erfolgte Umbau von Diplom- und Magister-Studiengängen in

Bachelor- und Master-Strukturen, der gerade in der Erziehungswissenschaft zu einer Diversifizierung von Studiengängen geführt hat (vgl. Grunert, 2012), deren disziplinäre Zuordnung teilweise verschwimmt. Innerhalb der 46 eindeutig der Erziehungswissenschaft zuzuordnenden Bachelor-Studiengänge in Deutschland herrschen zwar die Studiengangsbezeichnungen Erziehungswissenschaft, Pädagogik sowie auch Bildungswissenschaft vor, aber darüber hinaus werden an den wissenschaftlichen Hochschulen in Deutschland 36 teil- und interdisziplinäre Bachelor-Studiengänge angeboten, deren Namensgebung in vielen Fällen eindeutig auf eine erziehungswissenschaftliche Subdisziplin verweist, in anderen Fällen jedoch eine interdisziplinäre Ausbildung nahelegt (z. B. „Frühe Kindheit“, „Außerschulische Bildung“, „Soziale Arbeit“). Bildungsforschung hat als Studiengangsbezeichnung bisher eine offensichtlich eher randständige Bedeutung. Nur wenige Masterstudiengänge tragen diese Bezeichnung im Titel, und im Bachelor-Bereich taucht empirische Bildungsforschung v. a. als Studienschwerpunkt oder Vertiefung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen auf (vgl. Stisser, Horn, Züchner, Ruberg & Wigger, 2012).

Insgesamt verweisen die Zahlen aus dem Datenreport Erziehungswissenschaft (Thole, Weishaupt & Züchner, 2012) auf einen deutlichen Ausbau erziehungswissenschaftlicher Forschungsleistungen, aber auch auf eine ungebrochen große Bedeutung des Fachs in der Lehre. Insbesondere unter Berücksichtigung der Lehramtsstudierenden und der Studierenden in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen zeigt sich eine im Vergleich zu anderen Fächern deutlich ungünstigere Relation von Studierenden und Professuren, die auch durch die relative Expansion des akademischen Mittelbaus nicht aufgefangen wird, da die Expansion von Mittelbaustellen ausschließlich auf die eingeworbenen Drittmittelstellen in spezifischen Forschungsprojekten ohne Lehrdeputat zurückzuführen ist, während beispielsweise traditionelle Akademische Ratsstellen mit hohem Lehrdeputat zurückgeführt wurden.

5. Erziehungswissenschaftliche Professuren

Die Anzahl erziehungswissenschaftlicher Professuren war nach einem massiven Ausbau in den 1970er- und frühen 1980er-Jahren zwischen 1984 und 1991 um ca. 40 % von 1678 auf 1068 geschrumpft (vgl. Krüger & Weishaupt, 2000). Die Zahl blieb trotz der mit der Wiedervereinigung seit 1992 auch in der Hochschulstatistik berücksichtigten neuen Bundesländer zunächst stabil, war zwischen 1995 und 2005 leicht rückläufig und hat sich seither auf – in Relation zu den Studierendenzahlen – niedrigem Niveau eingependelt (siehe Abb. 1). Angesichts eines positiven Saldos in den Nachbardisziplinen sehen Thole et al. (2012, S. 14) allerdings einen Ausbau von Studiengängen auf Kosten der Betreuungsrelation in der Erziehungswissenschaft: „Der Ausbau von psychologischen, sozial-, bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen ging damit eindeutig zu Lasten der Erziehungswissenschaft. Während Psychologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaft einen Zuwachs von Professuren seit 1995 verzeichnen, gingen die Professuren in der Erziehungswissenschaft und in den Sozialwissenschaften zurück.“

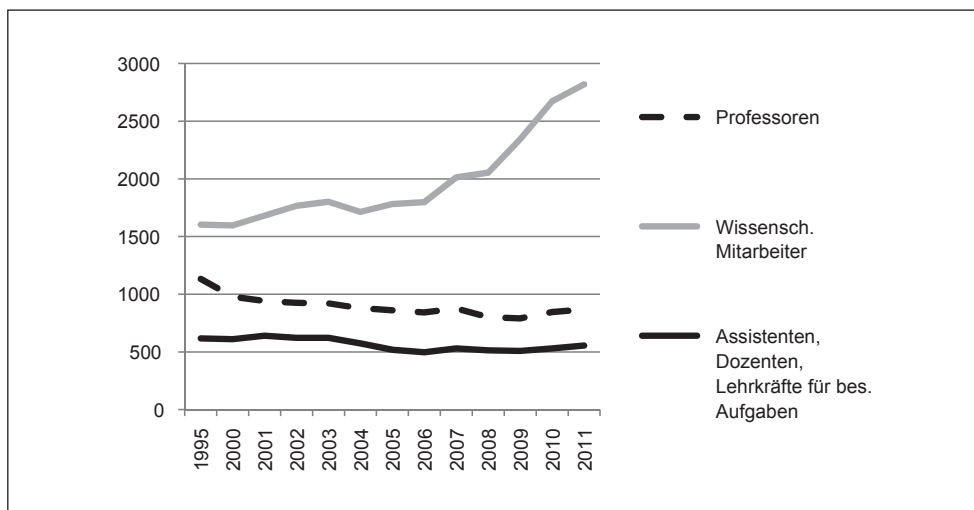


Abb. 1: Entwicklung des Personals in der Erziehungswissenschaft (ab 2008 ohne Sozialpädagogik) an wissenschaftlichen Hochschulen (eigene Darstellung nach Krüger et al., 2012, S. 139; Statistisches Bundesamt, 2012)

Aktuell verzeichnet das Statistische Bundesamt an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen 1004 erziehungswissenschaftliche Professuren (inkl. Sonder- und Sozialpädagogik) sowie weitere 927 Professuren, die der Fachdidaktik zuzuordnen sind (siehe Tab. 1). Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Professuren ist die Allgemeine Pädagogik am stärksten vertreten, doch schon an zweiter Stelle folgen Professuren mit starken Berührungspunkten zur Pädagogischen Psychologie oder Bildungssoziologie. Gerade bei näherer Betrachtung der subdisziplinären Zuordnungen wird die Nähe zu Nachbardisziplinen vielfach offenkundig. Nicht nur die bereits als interdisziplinär charakterisierte Bildungsforschung, auch die Wirtschaftspädagogik, die Gesundheitspädagogik sowie die Medienpädagogik beziehen sich durch ihre Orientierung am jeweiligen Gegenstand auch auf die genuin mit diesem Feld verbundenen Wissenschaften (Wirtschaftswissenschaft, Medizin, Medienwissenschaft), bis hin zur Einordnung der jeweiligen Institute und Lehrstühle in nicht-erziehungswissenschaftliche Fakultäten. Auch in der Sonderpädagogik und im Bereich der sozialen Arbeit finden sich vielfach Überlappungen mit Nachbardisziplinen, die insbesondere in den jeweiligen Studiengängen sichtbar werden.

Mit Blick auf die Neu- und Wiederbesetzungen erziehungswissenschaftlicher Professuren zeigt sich eine enorme Dynamik und Fluktuationstendenz. Allein in den Jahren 2007 bis 2010 waren 781 erziehungswissenschaftliche Professuren zur Besetzung ausgeschrieben (vgl. Krüger et al., 2012). Dies spricht – auch unter Berücksichtigung möglicher Mehrfachausschreibungen – für eine außergewöhnlich intensive personelle Umgestaltung des Feldes mit insgesamt etwas über 1000 Professuren. Die hohe Zahl an Berufungsverfahren kann nicht nur durch einen Generationenwechsel allein erklärt wer-

	Universitäten	Pädagogische Hochschulen
Fachdidaktik	707	220
Allgemeine Pädagogik	198	11
Pädagogik mit Soziologie/Psychologie	156	20
Didaktik/Schulpädagogik	135	12
Sozialpädagogik/Soziale Arbeit	99	6
Empirische Bildungs-/Schul-/Unterrichtsforschung	83	5
Sonderpädagogik	79	23
Berufs- und Wirtschaftspädagogik	54	4
Erwachsenenbildung	42	6
Pflegepädagogik/Gesundheitserziehung	23	1
Medienpädagogik	17	5
Pädagogik der frühen Kindheit	14	4
Sonstige	7	0
Gesamt	1614	317

Tab. 1: Erziehungswissenschaftliche Professuren nach Fachgebieten (aus Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012, S. 209)

den – auch wenn dieser ebenfalls an vielen Stellen vollzogen wurde –, sondern verweist auch auf eine durch die Einführung eines leistungsbezogenen Vergütungssystems für Hochschullehrer beschleunigte Tendenz zum häufigeren Standortwechsel bei Professorinnen und Professoren. Der Arbeitsmarkt im Bereich erziehungswissenschaftlicher Professuren ist also geprägt von (1) einer hohen Dynamik mit Blick auf den Wechsel von Professorinnen und Professoren, (2) einem sich augenblicklich vollziehenden Generationenwechsel in der Erziehungswissenschaft und (3) einem schon seit geraumer Zeit offensichtlichen und erst jetzt auf Ebene der Promotionsförderung in Angriff genommenen Defizit an wissenschaftlichen Nachwuchskräften. Auf Letzteres wird im Folgenden noch näher einzugehen sein.

6. Fachfremde Berufungen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft

Der noch nicht abgeschlossene Generationenwechsel auf erziehungswissenschaftlichen Lehrstühlen setzt sich auch in den nächsten Jahren in der Form frei werdender und ggf. wiederzubesetzender Professuren fort. Eine Analyse der Altersstruktur erziehungswissenschaftlicher Professorinnen und Professoren lässt erwarten, dass zwischen 2013 und

		2013/14	2015/16	2017/18	2019/20
Erziehungswissenschaft	C4/W3	22	33	24	17
	C3/W2	26	20	13	13
Sonderpädagogik	C4/W3	6	4	9	10
	C3/W2	6	6	10	2
Sozialpädagogik	C4/W3	0	0	1	3
	C3/W2	2	1	3	4
Insgesamt	C4/W3	28	37	34	30
	C3/W2	34	27	26	19

Tab. 2: Erziehungswissenschaftliche Professuren nach Besoldungsgruppe und voraussichtlichem Jahr des Ausscheidens (aus Krüger et al., 2012, S. 158)

2020 zahlreiche erziehungswissenschaftliche Professuren neu zu besetzen sein werden (siehe Tab. 2).

In Zahlen bedeutet dies, dass – unabhängig von der großen Zahl der durch Standortwechsel frei werdenden Professuren – in den kommenden acht Jahren durchschnittlich fast 30 erziehungswissenschaftliche Professuren pro Jahr altersbedingt zur Wiederbesetzung anstünden. Demgegenüber steht eine ähnlich große Zahl von Habilitationen (26 im Jahr 2011; durchschnittlich 35 in den letzten fünf Jahren), was allerdings als relativ niedrig einzustufen ist, weil z. B. die Zahl des verfügbaren hochqualifizierten Personals auch durch den Weggang von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern ins Ausland verringert wird. Berücksichtigt man die individuelle Lebensplanung von Habilitandinnen und Habilitanden und deren Passung für die jeweils zu besetzenden Stellen, so ist die zur Wiederbesetzung erziehungswissenschaftlicher Professuren aus dem eigenen Fach zur Verfügung stehende Zahl entsprechend qualifizierter Nachwuchswissenschaftlerinnen auch dann noch denkbar knapp, wenn man die (noch) wenigen erziehungswissenschaftlichen Juniorprofessuren als Alternative zur Habilitation berücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund scheinen Besetzungen von Professuren mit Fachkräften aus benachbarten Fächern nicht nur an den Rändern der Disziplin naheliegend und wahrscheinlich. Dies kann als ein disziplinäres Problem definiert werden – ohne allerdings genau sagen zu können, ob auch Erziehungswissenschaftler in andere Disziplinen und Teildisziplinen berufen werden.

7. Ausblick

Die Entwicklungen im Personalbereich sind in der Erziehungswissenschaft an den Hochschulen und Universitäten widersprüchlich und bisweilen kontraproduktiv zu der expansiven Entwicklung der Studierendenzahlen. Eine „Unterwanderung“ der Disziplin durch fachfremde Berufungen ist in Einzelfällen zu kritisieren, ist aber kein dominanter Befund. Gravierender ist die generelle Personalentwicklung: Der mittlerweile

zwar gestoppte, aber massive personelle Rückgang führte dazu, dass in der Erziehungswissenschaft Professorenstellen nicht mehr besetzt wurden. In den Nachbardisziplinen mussten die Sozialwissenschaften ebenfalls Stellen abgeben, in der Psychologie und der Politikwissenschaft kam es zu einem sehr leichten Zuwachs bzw. zu stagnierenden Tendenzen. Dennoch ist die Erziehungswissenschaft mit heute über 1000 Professuren ein relativ großes Fach und verfügt über mehr Professorenstellen als die Psychologie (ca. 600), die Sozialwissenschaften (ca. 450) und die Politikwissenschaft (ca. 300). Inhaltlich lässt sich konstatieren, dass die empirische Bildungsforschung im letzten Jahrzehnt zwar an Bedeutung gewonnen hat, während historische Spezialisierungen bei Ausschreibungen rückläufig sind, dass sich dies in den letzten Jahren aber nicht mehr gravierend zeigt. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft und auch die ausdifferenzierten Bereiche der Schulpädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik sind auf einem relativ hohen Niveau in den letzten Jahren erneut stabil geblieben. Sicher ist es dysfunktional, dass die Erziehungswissenschaft einen eklatanten Mangel – nicht überall, aber im nationalen Durchschnitt – an Qualifikations- und Nachwuchsstellen hat, die nicht an drittmittelgeförderte Projekte gebunden sind. Daraus ergibt sich nicht nur eine ungünstige Relation der Professuren und Dozentenzahlen gegenüber den hohen und derzeit noch steigenden Studierendenzahlen. Erziehungswissenschaftler haben gegenüber den anderen Fächern auch die deutlich höchste Prüfungsbelastung – insbesondere aufgrund der an vielen Standorten doppelten Belastung in der Lehrerbildung und im Haupt- und Nebenfach. Es ist kein „Pädagogenblues“, wenn man feststellt, dass diese Belastung im Wissenschaftssystem nicht zu Anerkennung, sondern eher zu einer Schmälerung der Möglichkeiten und der Reputation führt, denn Lehre und Prüfung erreichen auch im Hochschulsystem den Status der Forschung nicht. Es ist eine gemeinsame hochschul- und bildungspolitische wie auch erziehungswissenschaftliche Aufgabe, diese problematischen Gewichtung – unabhängig von den nach Denominationen zu differenzierenden Berufungen – zu verändern (vgl. Tippelt, 2012).

Was die Forschung betrifft, weisen alle Dokumente darauf hin, dass in der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren zunehmend mehr Drittmittel eingeworben werden konnten, was sich auch in der starken Zunahme der Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter niederschlägt. Es kann festgestellt werden – und dies ist kein Gesundheitsbedenken der Disziplin –, dass in der Erziehungswissenschaft die höchste Steigerungsrate im Bereich der Drittmittel gegenüber den Nachbardisziplinen vorliegt (ähnlich der Wirtschaftswissenschaft). Die Nachfrage nach empirischer Forschung in Erziehung und Bildung, wie sich dies auch in dem Förderschwerpunkt „Bildungsforschung“ des BMBF noch immer ausdrückt, ist gestiegen. Allerdings bedürfen die „empirische Wende in der Bildungspolitik“ (vgl. Buchhaas-Birkholz, 2009) und die Einstellung, bei bildungspolitischen Entscheidungen erziehungswissenschaftliche Forschung und Expertise als Quelle von Orientierung und Information heranzuziehen, einerseits der kontinuierlichen Nachwuchsförderung und andererseits der nachhaltigen Bereitschaft der Politik, angenehme, aber auch unbequeme kritische Befunde zur Kenntnis zu nehmen.

Die Legitimation des Faches speist sich also fortwährend aus den realen Bildungs-, Qualifizierungs- und Integrationsproblemen in der Gesellschaft: Die Dringlichkeit von

Expertisen zur Schulpädagogik, zur Sozialpädagogik, zur Erwachsenen- und Weiterbildung, zur frühkindlichen Pädagogik, zur Medienpädagogik und zur interkulturell und international vergleichenden Pädagogik sind evident. Ebenfalls steht die Gestaltung der Bildungsprozesse über die Lebensspanne als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft an. Dabei ist in dem hier thematisierten Kontext die wissenschaftliche Nachwuchsförderung die stärkste Herausforderung für die erziehungswissenschaftliche Disziplin, aber auch hier ist ein erfreulicher Trend unverkennbar (vgl. Tippelt, 2012): Beispielsweise hat sich die Promotionsintensität gegenüber 1995 verdoppelt. Kritisch ist hervorzuheben, dass Promotionsstellen für Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere in der Schulpädagogik und Fachdidaktik, nach wie vor fehlen, und zusammenfassend ist auch festzuhalten, dass das Hauptfach wissenschaftlichen Nachwuchs heranbilden muss, um gerade die in den nächsten Jahren frei werdenden Stellen adäquat auf hohem Qualifikationsniveau besetzen zu können. Die Habilitationsquote in der Erziehungswissenschaft ist deutlich zu niedrig, sodass die Selbstrekrutierung im Fach erneut mit Engpässen rechnen muss.

Manchmal wird aber auch danach gefragt, ob die Legitimation mit einer gleichartigen hohen Reputation einhergeht. Dabei ist es fast selbstverständlich, hervorzuheben, dass Reputation keinesfalls ein Selbstzweck ist, sondern diese wächst einem Fach zu, wenn es zu sozialen, kulturellen und ökonomischen Problemlösungen einen wichtigen Beitrag leistet. Daran sind berufene Erziehungswissenschaftler zu messen.

Literatur

- Beck, K., & Kell, A. (Hrsg.) (1991). *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 10*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Buchhaas-Birkholz, D. (2009). Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. *Erziehungswissenschaft, 20*(39), 27–33.
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, 38. Sitzung der Bildungskommission, 13./14. 02. 1974 in Bonn*. Stuttgart.
- Faulstich-Wieland, H., & Horstkemper, M. (2012). Geschlechterverhältnisse. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 193–214). Opladen: Barbara Budrich.
- Grunert, C. (2012). Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*(3), 573–596.
- Hofstetter, R. (2012). Educational sciences: Evolution of a pluridisciplinary discipline at the crossroads of other disciplinary and professional fields (20th century). *British Journal of Education, 60*(4), 317–335.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- King, C. J. (2010). *The multidisciplinary imperative in higher education*. <http://cshe.berkeley.edu/publications/docs/ROPS.%20King.Multidisciplinary.9.13.10.pdf> [09. 07. 2013].
- Krüger, H.-H., Kücker, C., & Weishaupt, H. (2012). Personal. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 137–158). Opladen: Barbara Budrich.

- Krüger, H.-H., & Weishaupt, H. (2000). Personal. In H.-U. Otto, H. Merkens, H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, B. Schenk, H. Weishaupt & P. Zedler (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft* (S. 75–98). Opladen: Leske + Budrich.
- Langewand, A., & von Prondcsynsky, A. (Hrsg.) (1999). *Lokale Wissenskulturen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Scheuerl, H. (Hrsg.) (1979). *Klassiker der Pädagogik II*. München: Beck.
- Schmidt-Hertha, B. (2012). Forschung und Publikationskulturen. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 159–180). Opladen: Barbara Budrich.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2011. Fachserie 11 Reihe 4.4*. Wiesbaden.
- Stichweh, R. (1987). Profession und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Hrsg.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (S. 210–267). Bern: Lang.
- Stisser, A., Horn, K.-P., Züchner, I., Ruberg, C., & Wigger, L. (2012). Studiengänge und Standorte. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 17–70). Opladen: Barbara Budrich.
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2012). *Lexikon Pädagogik* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Thole, W., Weishaupt, H., & Züchner, I. (2012). Expansion ohne ausreichende Personalentwicklung. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 11–16). Opladen: Barbara Budrich.
- Tippelt, R. (1998). Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(2), 239–260.
- Tippelt, R. (2012). Erziehungswissenschaft im Fächervergleich. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 215–226). Opladen: Barbara Budrich.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (2009). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. völlig überarb. Aufl., S. 9–20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weishaupt, H. (2001). Modernisierung der Erziehungswissenschaft – Überlegungen zu Veränderungen der Struktur des erziehungswissenschaftlichen Forschungsfelds. In M. Kuthe & S. Uhl (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Beiträge aus dem Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung*. Erfurt: Universität.
- Weishaupt, H., Steinert, B., & Baumert, J. (1991). *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation* (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 98). Bonn: Bock.
- Zedler, P. (2013). Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Entwicklungslinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses. *DDS*, 105(3), 321–335.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft,
Münzgassee 11, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, LMU München, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung,
Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: tippelt@edu.lmu.de

Peter Kauder

Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945–2009

Promotionen und Habilitationen sind qualitative und quantitative Indizien für die (gerankte) Leistungs- und Forschungsintensität wissenschaftlicher Hochschulen und der jeweils vertretenen Fächer wie der Erziehungswissenschaft (Berghoff et al., 2011).

In der Erziehungswissenschaft ist mit ihrem Ausbau seit den 1960er-Jahren (s. Baumert & Roeder, 1990) ein sprunghafter Anstieg von Promotionen und Habilitationen einhergegangen, aber der aktuelle Wissensstand geht über reine Fallzahlen, Geschlechterverhältnisse und den Anteil ausländischer Promovierter (wie vom Statistischen Bundesamt jedes Jahr ermittelt) kaum hinaus. Einen Ansatz für die Generierung genaueren Wissens bietet die ab 1958 einsetzende (und rückwirkend bis 1945 reichende) jährliche Dokumentation der „Zeitschrift für Pädagogik“ von erziehungswissenschaftlichen Promotionen und Habilitationen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hier werden Verfasser, Titel, Gutachter, Abschlussjahr und Hochschule aufgeführt. Auch wenn diese Meldungen manche Datenlücken und andere Unzulänglichkeiten enthalten (Fatke, 1994; Kauder, 2012), lassen sich die Angaben nach Fragestellungen systematisiert aufarbeiten. Die gewonnenen Ergebnisse haben nicht nur eine Funktion für die wissenschaftstheoretische Selbstbeobachtung des eigenen Fachs, sondern ermöglichen auch Aussagen über dessen Wandlungsprozesse und Stärken und Schwächen, d. h. über die Leistungs- und Forschungsintensität.

Im Folgenden werden, basierend auf den Angaben der ZfPäd, Analyseergebnisse zu Themenkonjunkturen *im weiteren Sinn* der Jahre 1945 bis 2009 in Dissertationen (vereinzelt auch zu Habilitationen) vorgelegt¹: Den Mengenangaben zu Promotionen und Habilitationen als Grundlage der Ausführungen (1) folgt die Relationierung zwischen weiblichen und männlichen Autorenschaften (2). Anschließend werden thematische Konjunkturen *im engeren Sinn* betrachtet, indem Dissertationen nach Methodenverteilung (3), Abfassungssprache (4), internationalen Länderbezügen (5) und Personennennungen (6) untersucht werden. Danach geht es um thematische Konjunkturen i. e. S. anhand der Entwicklung ausgewählter erziehungswissenschaftlicher Begriffe (7). Am Ende werden Perspektiven für weitere Forschung formuliert (8).

1 Die Ergebnisse ursächlich zu erklären kann aus Platzgründen nicht erfolgen.

1. Grundangaben zu Promotionen und Habilitationen (1945–2009)

Grundlage der Ausführungen sind² ausschließlich die der ZfPäd gemeldeten Angaben zu erziehungswissenschaftlichen Promotionen und Habilitationen. Die Anzahl der insgesamt „brutto“ gemeldeten Promotionen (14 406) und Habilitationen (1435) ist um Mehrfachmeldungen, Korrekturmeldungen der ZfPäd und Fehler (als Promotionen gemeldete Habilitationen, Diplom- oder Magisterarbeiten) bereinigt worden. Damit liegen „netto“ 14 070 Promotionen und 1399 Habilitationen vor, die sich (Tab. 1) nach Zeiträumen, Ländern und Geschlecht der Promovierten geordnet darstellen lassen.

(a) Die Mehrheit erziehungswissenschaftlicher Promotionen (79.4 %) und Habilitationen (90.2 %) liegt für Deutschland vor.³ Überraschend ist die Entwicklung der Zahlen von Promotionen (1. Sp. 1.): Innerhalb von 64 Jahren ist mehr als die Hälfte der 14 070 Promotionen (darunter 12 kumulative und 140 Gruppenpromotionen) zwischen 1990 und 2009 absolviert worden, nämlich 55.8 % (= 7850). Genauer: Während in den 1950er- und 1960er-Jahren der dreistellige Bereich nicht überschritten wird, sind zwischen 1970 und 1979 1565 Promotionen mehr gegenüber dem Zeitraum zuvor abgelegt worden. Das ist eine (vor allem an der Vervierfachung in Deutschland und Verdoppelung in Österreich erkennbare) „explosionsartige“ Steigerung. Entsprechend liegen die Gesamtzahlen ab diesem Zeitraum im vierstelligen Bereich, auch wenn sie ab 1980 vergleichsweise mäßig, aber stetig um mindestens jeweils 20 Prozentpunkte ansteigen. Diese Gesamttendenz gilt gleichermaßen für Deutschland wie für Österreich, denn auch dort lässt sich für die 1970er-Jahre ein deutlicher Aufschwung ablesen (von 143 auf 352 und dann auf 504), während der Anstieg danach sehr gering ist (in den 1980er-Jahren sogar ein „Minuswachstum“); in der Schweiz dagegen scheint den Zahlen zufolge (von 180 auf 225) diese Entwicklung eine Dekade später als in Deutschland und Österreich stattgefunden zu haben, und bis 2009 scheint⁴ ein „Nullwachstum“ vorzuliegen.

2 Entsprechende Zahlen zu Qualifikationsarbeiten in der DDR wurden nicht ergänzend herangezogen.

3 Bei nachfolgenden Vergleichen zwischen Qualifikationsarbeiten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz ist relationierend und relativierend mitzubedenken, dass Österreich und die Schweiz erheblich weniger Einwohner und entsprechend auch zahlenmäßig weniger Abschlüsse als Deutschland hatten und haben, zumal in Österreich und der Schweiz auch erheblich weniger meldende wissenschaftliche Hochschulen liegen.

4 Der Schein trügt hier allerdings, weil ab dem Meldejahr 2006 häufiger als zuvor manche Hochschulen keine Meldung machen (Kauder, 2012, S. 741–743), sodass die Dunkelziffer tatsächlich stattgefundener Promotionen zwischen 2006 und 2009 erheblich höher als die dokumentierten Zahlen liegen dürfte. Genauer: Erstmals für 2006 ist ein „Nachtrag“ von 7 Hochschulen erfolgt (ZfPäd 53 (2007), S. 733), für das Meldejahr 2009 haben 19 deutsche Hochschulen (so viele wie nie) nicht „geliefert“, und die 15 österreichischen und schweizerischen Hochschulen haben in den Meldejahren 2006 bis 2009 zwanzigmal nichts gemeldet.

Promotionen					Habilitationen			
Total	Deutsch- land	Österreich	Schweiz	Zeitraum	Deutsch- land	Österreich	Schweiz	Total
52	8	33	11	1945–49	1	0	0	1
440	298	106	36	1950–59	7	0	0	7
658	435	143	81	1960–69	30	5	0	35
2223	1777	352	94	1970–79	123	7	3	133
2846	2162	504	180	1980–89	294	28	8	330
3567	2922	420	225	1990–99	397	24	13	434
4283	3618	439	226	2000–09	410	34	15	459
14 070 (100.0 %)	11 220 (79.4 %)	1997 (14.2 %)	853 (6.1 %)		1262 (90.2 %)	98 (7.0 %)	39 (2.8 %)	1399 (100.0 %)

Quelle: ZfPäd 4 (1958)–56 (2009); eigene Berechnungen.

Tab. 1: Anzahl der Promotionen (N = 14 070) und Habilitationen (N = 1399) 1945–2009 in Deutschland, Österreich und Schweiz, nach Zeiträumen und Ländern gestaffelt

(b) Habilitationen liegen 1399 vor.⁵ Wie bei Promotionen ist mehr als die Hälfte, also 893 (= 63.9 %), ab 1990 abgelegt worden. Schaut man genauer auf die Entwicklung der Zahlen (1. Sp. 1.), so liegt der stärkste Zuwachs im Zeitraum zwischen 1980 und 1989 (von 133 auf 330), sodass, wie Macke bereits festgestellt hat (1992, S. 115), der Zuwachs um ca. eine Dekade zeitversetzt ist. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ab den 1980er-Jahren in Deutschland die Habilitation zu einer nahezu unumgänglichen Notwendigkeit für eine Professur geworden ist. Ein Beleg dafür kann sein, dass sich insgesamt die Zahlen von Habilitationen in den 1990er- und 2000er-Jahren bei jeweils mindestens 400 eingependelt haben.

(c) Relationiert man Promotions- und Habilitationszahlen zueinander, so stehen 14 070 Promotionen zu 1399 Habilitationen im Verhältnis von 10:1. Differenziert nach Ländern, dominiert die deutsche Erziehungswissenschaft bei Habilitationen mit 90.2 % noch stärker als bei Promotionen (79.4 %), während österreichischen (7.0 %) und schweizerischen (2.8 %) Habilitationen nur die relationale Hälfte bzw. ein Drittel, gemessen an Promotionen, zukommt. In Deutschland führt entsprechend durchschnittlich jede 9. Promotion zu einer Habilitation, in Österreich hingegen jede 20. und in der Schweiz jede 21.

5 Darin enthalten sind 160 kumulative und 6 Gruppenhabilitationen sowie 4 datengeschützte Verfahren (U Dortmund 1980), ferner eine Umhabilitation (Würzburg 2004), eine psychologische (PH Rheinland 1977) und zwei theologische (U Hamburg 1960 und U Mainz 1962).

Promotionen					Habilitationen			
Total	Meldende wissenschaftliche Hochschulen			Zeitraum	Meldende wissenschaftliche Hochschulen			
	Deutsch-land	Österreich	Schweiz		Deutsch-land	Österreich	Schweiz	Total
10	5	3	2	1945–49	1	0	0	1
22	14	4	4	1950–59	5	0	0	5
29	20	5	4	1960–69	15	2	0	17
61	50	5	6	1970–79	32	4	2	38
83	69	7	7	1980–89	54	6	4	64
92	77	7	8	1990–99	61	8	4	73
92	78	7	7	2000–09	67	7	4	78

Quelle: ZfPäd 4 (1958)–56 (2009); eigene Berechnungen.

Tab. 2: Anzahl der wissenschaftlichen Hochschulen (Deutschland, Österreich, Schweiz), die im Zeitraum 1945–2009 Promotionen und Habilitationen an die ZfPäd gemeldet haben (nach Zeiträumen und Ländern gestaffelt)

(d) Der Zuwachs bei Promotionen und Habilitationen vor allem ab den 1970er-Jahren hängt auch damit zusammen, dass in fast allen Jahrzehnten immer mehr wissenschaftliche Hochschulen Qualifikationsarbeiten der ZfPäd gemeldet haben (Tab. 2).

Lag die Zahl der meldenden wissenschaftlichen Hochschulen bis 1969 unter 30, so sind es ab 1970 schon 61 (davon 50 in Deutschland) und ab 1990 sogar 92 (davon wieder die meisten in Deutschland); dieser Trend gilt analog für wissenschaftliche Hochschulen, die Habilitationen melden. Es kann hinzugefügt werden, dass in Deutschland in den 1970er-Jahren u. a. auch Pädagogische Hochschulen (PH Rheinland, PH Ruhr, PH Westfalen, ...) Promotionen und Habilitationen abgenommen haben, und zwar 260 zwischen 1970 und 1979; das sind 15 % von allen Promotionen in Deutschland für diesen Zeitraum (s. Tab. 1). Im gleichen Zeitraum sind an der PH Ruhr, der PH Westfalen-Lippe und der PH Rheinland 49 Habilitationen abgeschlossen worden, die, gemessen an 123 Verfahren zwischen 1970 und 1979, einen Anteil von 39.8 % haben.

Ohne detaillierte Nachweise zu geben, sind dies die ersten zehn wissenschaftlichen Hochschulen mit den meisten Promotionen bzw. Habilitationen: Mit Abstand führt U Wien (878), es folgen U Hamburg (618), U Frankfurt (576), U Tübingen (514), U München (513), U Köln (503), U Münster, U/TU Dortmund (425), FU Berlin (417) und U Zürich (374). Diese zehn Hochschulen (darunter Wien und Zürich) waren fast alle zu erwarten, da sie nicht nur bereits seit Ende der 1940er- bzw. seit den 1950er-Jahren erziehungswissenschaftliche Promotionen durchführen (Dortmund hingegen erst seit 1980), sondern auch ein sehr breites Fächerspektrum und eine große Professoren-schaft besitzen. Bei der Rangliste der zehn Hochschulen mit den meisten Habilitationen

ist es hingegen überraschend, dass U/TU Dortmund (67) die Liste anführt, gefolgt von U Hamburg (65), TU Hannover und U Oldenburg (je 58), FU Berlin (56), HU Berlin (46), U Köln (45), U Tübingen (40) und U Bielefeld (39).⁶

2. Geschlechterrelationen: Weibliche und männliche Autorenschaften bei Promotionen und Habilitationen (1945–2009)

Die 14 070 erziehungswissenschaftlichen Promotionen lassen sich differenziert nach Geschlecht der Promovierten und Zeiträumen darstellen (Tab. 3).

(a) Abgesehen von einer v. a. in Deutschland steigenden Zahl an Arbeiten, bei denen das Geschlecht der Verfasser unklar ist (Autorenschaften aus dem ostasiatischen Raum), fällt auf, dass der Anteil von weiblichen Promovierten in allen drei Ländern in jedem Zeitraum steigt. Ebenfalls wird sichtbar, dass ab 1990 in Österreich und ab 2000 in Deutschland und in der Schweiz deren Summe die der männlichen Promovierten übersteigt. Die *Promotion wird somit immer „weiblicher“* – das ist ein Befund, den man zwar auch den Datenreporten der DGfE entnehmen kann, aber die obige Tabelle verdeutlicht zusätzlich, wie wenige Frauen bis 1969 promoviert wurden und mit welcher Dynamik sich in allen drei Ländern die Verhältnisse umgekehrt haben: Konkret heißt das, dass bis 1969 der Frauenanteil bei 21.7% gelegen und sich bis Ende 2009 auf 40.9% verdoppelt hat, und von 4374 Promotionen, die Frauen in Deutschland insgesamt absolviert haben, haben 3289 (= 75.2%) in den letzten zwanzig Jahren stattgefunden.

(b) Bei Habilitationen (Tab. 4) ist die Lage etwas anders als bei Promotionen: Zwar ist der Anteil weiblicher Habilitierter über die Jahre gestiegen, aber vor allem in Deutschland und der Schweiz haben sich über alle Zeiträume hin mehr Männer als Frauen habilitiert, während in Österreich erstmals ab 2000 die Zahl der Frauen die der Männer übertrifft. Betrachtet man die Zahlen genauer, so zeigen vor allem die Angaben zu Habilitationen von Frauen in Deutschland die Dynamik, dass von insgesamt 364 weiblichen Habilitierten 315 (= 86.5%) diese Qualifikationsstufe zwischen 1990 und 2009 absolviert haben und dass die 179 Habilitationen von Frauen zwischen 2000 und 2009 fast die Hälfte (= 49.2%) aller Habilitationen von Frauen in Deutschland ausmachen. Diese Zahlen sind auch unter dem Aspekt erstaunlich, dass es keine Habilitation einer Frau vor 1970 gegeben hat, nämlich die erste in Deutschland 1970 (U Saarbrücken), die erste in Österreich 1973 (U Innsbruck) und die erste in der Schweiz erst 1991 (U Zürich).

6 Für die zehn habilitationsstärksten Hochschulen liegen folgende Zahlen zur Relation von Promotionen zu Habilitationen vor: U/TU Dortmund ($425/67 = 6.3$), U Hamburg ($618/65 = 9.5$), TU Hannover ($245/58 = 4.2$), U Oldenburg ($229/58 = 3.9$), FU Berlin ($417/56 = 7.4$), HU Berlin ($171/46 = 3.7$), U Köln ($503/45 = 11.1$), TU Berlin ($283/41 = 6.9$), U Tübingen ($514/41 = 12.5$), Bielefeld ($320/39 = 8.2$). Genauere Analysen zeigen z. B., dass in Wien ($878\text{ P} - 16\text{ H} = 1:54$) und Zürich ($374\text{ P} - 16\text{ H} = 1:23$) vielen Promotionen nur wenige Habilitationen gegenüberstehen.

	Deutschland			Österreich			Schweiz			Total
	M	W	Unklar	M	W	Unklar	M	W	Unklar	
1945–49	5	3	0	15	18	0	8	3	0	52
1950–59	243	54	1	59	47	0	32	4	0	440
1960–69	377	57	1	94	45	3	63	18	0	658
1970–79	1436	337	4	207	144	1	84	10	0	2223
1980–89	1506	634	22	260	244	0	133	45	2	2846
1990–99	1578	1306	38	157	261	2	113	111	1	3567
2000–09	1590	1983	45	129	309	1	108	118	0	4283
	6735	4374	111	922	1068	7	541	309	3	14 070
Total	11 220 (= 79.4 %)			1997 (= 14.2 %)			853 (= 6.1 %)			14 070
Männlich: 8198 (= 58.3 %) – Weiblich: 5751 (40.9 %) – Unklar: 119 (0.8 %)										

Quelle: ZfPäd 4 (1958)–56 (2009); eigene Berechnungen.

Tab. 3: Anzahl der Promotionen 1945–2009 in Deutschland, Österreich und Schweiz, nach Zeiträumen, Ländern und Geschlecht der Promovierten gestaffelt (N = 14 070)

	Deutschland			Österreich		Schweiz		Total
	M	W	Unklar	M	W	M	W	
1945–49	1	0	0	0	0	0	0	1
1950–59	7	0	0	0	0	0	0	7
1960–69	30	0	0	5	0	0	0	35
1970–79	117	6	0	6	1	3	0	133
1980–89	247	43	4	25	3	8	0	330
1990–99	261	136	0	19	5	10	3	434
2000–09	231	179	0	16	18	10	5	459
Total	894	364	4	71	27	31	8	1399
Total	1262 (= 90.2%)			98 (= 7.0 %)		39 (= 2.8 %)		1399
Männlich: 996 (= 71.2 %) – Weiblich: 399 (28.5 %) – Unklar: 4 (0.3%)								

Quelle: ZfPäd 4 (1958)–56 (2009); eigene Berechnungen.

Tab. 4: Anzahl der Habilitationen 1945–2009 in Deutschland, Österreich und Schweiz, nach Zeiträumen, Ländern und Geschlecht der Promovierten gestaffelt (N = 1399)

3. Methodenverwendung bei Dissertationen (1990–2009)

Anknüpfend an die Studien Mackes, der die Jahre 1945–1985 (Macke, 1990) und 1945–1990 (Macke, 1992) analysiert hat,⁷ wird nun für den Zeitraum 1990–2009 die Methodenverwendung in erziehungswissenschaftlichen Dissertationen⁸ (auf Basis der Titelmeldungen) aus Deutschland, Österreich und der Schweiz dargestellt.

Wie bei Macke werden vier Methodentypen („empirisch“, „historisch“, „praxisbezogen“ und „theoretisch“, Macke, 1990, S. 64–65) sowie eine Restklasse voneinander unterschieden.⁹ Für den Zeitraum 1990–2009 sind der ZfPäd insgesamt 7839 Dissertationen gemeldet worden,¹⁰ von denen 7445 im methodischen Zugriff eindeutig identifiziert worden sind; bei weiteren 313 Dissertationen ist eine Mehrfachzuordnung auf zwei Methodentypen vorgenommen worden,¹¹ bei 81 Dissertationen ist aufgrund uneindeutiger Titelformulierungen eine Zuordnung nicht möglich gewesen, sodass diese Arbeiten einer Restklasse (= methodisch unklar) zugeordnet wurden.¹² Differenziert nach methodischen Zugriffen und Ländern, liegen folgende Werte, ranglistenartig nach Gesamtwerten geordnet, vor, die anschließend hinsichtlich einiger Aspekte erläutert werden (Tab. 5).

(a) Insgesamt ist mit 39.9% am häufigsten der praxisbezogene Methodenzugriff gewählt worden. Mit deutlichem Abstand folgt der empirische Zugriff (32.7%), der wiederum mit großem Abstand von 14.9 Prozentpunkten vor dem Methodentyp „theoretisch“ rangiert, und der historische Zugriff liegt mit ebenfalls klarem Abstand (9.2 Prozentpunkte) zum vorherigen an vierter Stelle. Entsprechend ist das Spektrum der Verteilung klar, die prozentualen Abstände der Methodentypen zueinander sind alles andere als knapp.

7 Macke gibt *nicht exakt* in Zahlen an, wie viele Meldungen an die ZfPäd und wie viele Arbeiten er zusätzlich berücksichtigt hat (s. Macke, 1990, S. 70 und 1992, S. 133); offen bleibt auch, ob er die in den ZfPäd-Angaben enthaltenen Mehrfachmeldungen (s. Kauder, 2012, S. 735) mit- oder herausgerechnet hat.

8 Im Folgenden wird statt „Promotionen“ durchgehend der Ausdruck „Dissertationen“ verwendet, da die Titel der Schriften im Fokus stehen, nicht das Promotionsverfahren.

9 Im Unterschied zu Macke werden hier ausschließlich Dissertations-, aber keine Habilitationstitel ausgewertet, inklusive der Titel in anderen als der deutschen Sprache.

10 Nachmeldungen für das Jahr 2009 aus dem Meldejahr 2010 sind berücksichtigt.

11 Diese 313 Arbeiten sind bei zweifacher Zuordnung auch zweifach gezählt worden, sodass die 7839 gemeldeten Dissertationen zu einer Berechnungsgröße $N = 8152$ geführt haben. Im Detail: Bei Dissertationen aus Deutschland handelt es sich um 274, bei solchen aus Österreich um 22, und bei Dissertationen in der Schweiz um 17. Am häufigsten für alle drei Länder zusammen kam der Doppeltypus „theoretisch-empirisch“ (129) vor, dann der Typus „theoretisch-praxisbezogen“ (67), gefolgt von „empirisch-praxisbezogen“ (54), „theoretisch-historisch“ (34), am wenigsten zu finden waren Arbeiten zu den Doppeltypen „historisch-empirisch“ (15) und „historisch-praxisbezogen“ (14).

12 429 Arbeiten sind im Internet für eine Klassifizierung nachrecherchiert worden (381 aus Deutschland, 39 aus Österreich und 9 aus der Schweiz).

Methodentyp/Land	Deutschland		Österreich		Schweiz		Gesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Praxisbezogen	2887	42.4	243	27.6	124	26.4	3254	39.9
Empirisch	2090	30.7	382	43.4	194	41.4	2666	32.7
Theoretisch	1172	17.2	183	20.8	99	21.1	1454	17.8
Historisch	612	9.0	38	4.3	47	10.0	697	8.6
Restklasse	42	0.6	34	3.9	5	1.1	81	1.0
Gesamt	6803	100.0	880	100.0	469	100.0	8152	100.0

Quelle: ZfPäd 4 (1958)–56 (2009); eigene Berechnungen.

Tab. 5: Methodenverwendung in Dissertationen (1990–2009) aus Deutschland, Österreich und der Schweiz (N = 8152; Mehrfachnennungen möglich)

(b) Das Gesamtergebnis für alle drei Länder zusammen stimmt in der Rangfolge der Methodentypen zueinander mit dem Ergebnis für Dissertationen in Deutschland überein, was daran liegt, dass mehr als 80 % der Dissertationen in Deutschland geschrieben worden sind. Sieht man sich aber nur die Werte für Österreich und die Schweiz an, so sind erziehungswissenschaftliche Dissertationen in diesen Ländern *primär empirisch* ausgerichtet (43.4 % bzw. 41.4 %), gefolgt mit deutlichem Abstand jeweils vom Typus „praxisbezogen“ (27.6 % bzw. 26.4 %) und vom Methodentyp „theoretisch“; Arbeiten mit historischem Zugriff liegen – wie in Deutschland – an letzter Stelle, aber prozentual gesehen, werden in der Schweiz mehr historische Arbeiten geschrieben als in Österreich.

(c) Sieht man sich die Methodenverteilung genauer mit Blick auf die deutschen wissenschaftlichen Hochschulen an,¹³ so ist festzustellen, dass der praxisbezogene Zugriff an 47 von 78 Hochschulen (60 %) dominiert, dass an 11 Hochschulen (14 %) der empirische Methodentypus am stärksten verwendet worden ist, dass an nur 2 Standorten (U Würzburg, U Bayreuth) der theoretische Zugriff die bevorzugte Methode ist, während der historische Zugriff nirgends dominiert. Mehrere Methodentypen in gleichgewichtiger oder nahezu gleichgewichtiger Form sind an 17 Hochschulen zu finden, davon an 13 Standorten (17 %) empirische und praxisbezogene Methoden, an einer Hochschule (U Bochum) sind der historische und der praxisbezogene Zugriff gleichgewichtig, in U Flensburg und U Bonn hingegen der praxisbezogene und der theoretische, und an einer wissenschaftlichen Hochschule (DSH Köln) sind empirische, praxisbezogene und theoretische Zugriffe gleichermaßen vertreten (die U Konstanz ist wegen einer einzigen Meldung hierbei nicht berücksichtigt).

13 Detaillierte Nachweise müssen aus Platzgründen unterbleiben.

Methodenzugriff	1945–1985 (Macke, 1990) N = 3321		1945–1990 (Macke, 1992) N = 4147		1990–2009 N = 8152	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Empirisch	812	24.5	1037	25.0	3254	39.9
Historisch	757	22.8	987	23.8	697	8.6
Praxisbezogen	876	26.4	1211	29.2	2666	32.7
Theoretisch	777	23.4	912	22.0	1454	17.8
Unklar	99	3.0	keine Angabe		81	1.0

Quellen: Macke, 1990, S. 65–66; Macke, 1992, S. 123 (da Macke keine absoluten Werte angibt, sind sie aus den Prozentangaben rekonstruiert worden); ZfPäd 4 (1958)–56 (2009); eigene Berechnungen.

Tab. 6: Vergleich der Befunde zur Methodenverwendung in Qualifikationsarbeiten 1945–1985 (N = 3321) und 1945–1990 bei Macke (N = 4147) zur Methodenverwendung in Dissertationen (1990–2009) aus Deutschland, Österreich und der Schweiz (N = 8152)

(d) Insgesamt gesehen, sind die Prioritäten bei der Verteilung der Methodentypen von Dissertationen für die Jahre 1990–2009 deutlich: Wenn man, wie es Macke getan hat (1990, S. 69), unterstellen darf, dass die Ausprägung des Methodenspektrums zumindest eines von mehreren Indizien für die Formierung der Disziplin Erziehungswissenschaft darstellt, dann ist in der Erziehungswissenschaft insgesamt in den vergangenen 20 Jahren stark praxisbezogen (sozusagen jede 2. bis 3. Arbeit im Durchschnitt) und fast so stark empirisch (jede 3. Arbeit) gearbeitet worden, aber in geringerem Maße theoretisch (jede 5. bis 6. Arbeit) und in deutlich geringerem Ausmaß historisch (jede 11. Arbeit). Dieses Gesamtergebnis kann noch ausführlicher kontextualisiert werden, wenn man es direkt mit den Befunden von Macke vergleicht bzw. kontrastiert, denn ein Kontrast liegt in der Tat vor (Tab. 6).

Macke stellt für den Zeitraum 1945–1985 (auf Basis von 3321 Titeln) fest, „daß jeder der vier unterschiedenen Methodentypen etwa ein Viertel des Spektrums ausmacht“ (Macke, 1990, S. 65), also die Anteile fast gleich groß sind, wobei der praxisbezogene vor dem empirischen, dem theoretischen und dem historischen Zugriff liegt. Diese annähernd bei einer Streuung von 3.6 Prozentpunkten als Gleichgewichtigkeit zu bezeichnende Verteilung ist in den Werten der Folgestudie Mackes von 1992 (auf Basis von 4147 Titeln) bereits verzerrt: Zwar liegen die Werte für die Methodentypen noch im 20-%-Bereich, doch die Streuung beträgt bereits 7.2 Prozentpunkte zwischen der mit fast 30 % deutlicher als zwei Jahre zuvor führenden praxisbezogenen und der letztplatzierten theoretischen Methode. Bei der Methodenverteilung aber für die Jahre 1990–2009 kann von Gleichgewichtigkeit der Methodentypen (angesichts einer Streuung von nun 31.3 Prozentpunkten) keine Rede mehr sein. Im Vergleich zu den Werten Mackes ist eine Kluft zwischen einerseits praxisbezogenen und empirischen Arbeiten gegenüber historischen und theoretischen Arbeiten festzustellen: Die ersteren haben über die Jahrzehnte deutliche Anteile hinzugewonnen, die letztgenannten Anteile einge-

büßt. Dabei hat die theoretische Methode (22.0 % gegenüber 17.8 %) mit immerhin rund 5 Prozentpunkten relativ wenig verloren, während die historische Methode bei einem Rückgang um ca. 15 Prozentpunkte tendenziell marginalisiert worden ist (von 23.8 % auf 8.6 %).

Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass die Werte für 1990–2009 nicht wie bei Macke den gesamten Entwicklungsverlauf der Methodenverwendung seit 1945 zeigen, sondern lediglich die Methodenverwendung der letzten 20 Jahre. Insofern dürften die Werte weniger extrem sein, wenn man die Methodenverwendung des Gesamtzeitraums 1945–2009 berechnen würde. Eine entsprechende Rechnung bestätigt dies: Wenn man (spekulativ¹⁴) die Werte Mackes von 1945–1990 und die des Folgezeitraums miteinander verrechnet, so ist die meistbenutzte Methode innerhalb von 64 Jahren die praxisbezogene (4465 = 36.3 %), gefolgt vom empirischen Zugriff (3703 = 30.1 %), dem theoretischen Methodentyp (2366 = 19.2 %) und dem historischen Zugriff (1684 = 13.7 %). Auch wenn diese Werte nicht mehr als eine *Tendenz* anzeigen, so scheint sich die Disziplin Erziehungswissenschaft im Laufe von sieben Jahrzehnten angesichts starker praxisbezogener und empirischer Methodenverwendungen sozialwissenschaftlich konsolidiert zu haben, während – wieder spekulativ gesagt – in den 1950er-Jahren der historische und der theoretische Methodenzugriff das Übergewicht im Methodenspektrum gehabt haben dürften.

4. Abfassungssprache von Dissertationen und Habilitationen in Deutschland, Österreich und der Schweiz (1945–2009)

Fremdsprachige, d. h. nicht in deutscher Sprache abgefasste Dissertationen liegen in fünf Sprachen vor. Es handelt sich um 384 Arbeiten¹⁵ (2.7 % von 14 070, also im Durchschnitt jede 36. Arbeit). Aufgeschlüsselt handelt es sich um solche in französischer (214), englischer (154), spanischer (9), italienischer (6) oder portugiesischer (1) Sprache.¹⁶ Von den 384 Arbeiten sind 231 in der Schweiz (v. a. in den französischsprachigen Kantonen), 131 in Deutschland und 22 in Österreich geschrieben worden.¹⁷ Interessanter als diese Zahlen sind Befunde zur Entwicklung fremdsprachiger Dissertationen, geordnet nach Sprachen und Zeiträumen (Tab. 7).

¹⁴ Diese Zahlen geben nur eine Tendenz, zumal die Arbeiten für das Jahr 1990 (hier überschneiden sich die Studien) doppelt enthalten sind.

¹⁵ Darunter befinden sich zwei Gruppenpromotionen, die jeweils von zwei Personen angefertigt worden sind.

¹⁶ Keine fremdsprachigen Dissertationen sind für 45 wissenschaftliche Hochschulen dokumentiert. Das liegt für solche Standorte nahe, an denen weniger als 100 erziehungswissenschaftliche Dissertationen absolviert worden sind, aber ist erstaunlich für Standorte mit hohen Werten wie U Köln (503), U Marburg (254) oder U Erlangen (195).

¹⁷ 384 Promotionen sind, gerechnet auf 14 070 Promotionen zwischen 1945 und 2009, 2.7 %; nach Länderanteil gerechnet, betragen die fremdsprachigen Arbeiten in Deutschland 1.2 %, in Österreich 1.1 % und in der Schweiz 27.1 %.

Land	Sprache/Zeitraum	1945–1949	1950–1959	1960–1969	1970–1979	1980–1989	1990–1999	2000–2009	Total
Deutschland (N = 131)	Englisch	0	1	0	4	12	15	89	121
	Französisch	0	0	0	0	1	1	0	2
	Spanisch	0	0	0	0	0	3	4	7
	Portugiesisch	0	0	0	0	0	0	1	1
Zwischensumme		0	1	0	4	13	19	94	131
Österreich (N = 22)	Englisch	1	0	0	0	0	2	19	22
	Englisch	0	0	1	0	2	3	5	11
	Französisch	0	2	9	19	52	67	63	212
	Italienisch	0	0	1	0	0	4	1	6
	Spanisch	0	0	0	0	0	1	1	2
Zwischensumme		0	2	11	19	54	75	70	231
Total		1	3	11	23	67	96	183	384

Quelle: ZfPäd 4 (1958)–56 (2009); eigene Berechnungen.

Tab. 7: Entwicklung fremdsprachiger Dissertationen in Deutschland, Österreich und der Schweiz nach Ländern, Zeiträumen und Sprachen gestaffelt (N = 384)

(a) Ab 2000 steigt in Deutschland und in Österreich der Anteil von nicht in deutscher Sprache abgefassten Dissertationen stark an: Von 22 Arbeiten in Österreich (ausschließlich englischsprachig) sind 19 (= 86.4%) ab 2000 vorgelegt worden; in Deutschland fallen im gleichen Zeitraum 89 Arbeiten an (71.8%, das sind 74 mehr als im Zeitraum zuvor). Für die Schweiz, in der, anders als in Deutschland und Österreich, französischsprachige Arbeiten den größten Anteil haben, liegen entsprechende Steigerungen nicht vor; hier bewegen sich die Wertanteile jedoch auf einem ungleich höheren Niveau als in den anderen Ländern.¹⁸ Insgesamt gesehen, lässt sich eine wenn auch auf geringem Niveau stattfindende Internationalisierung der Erziehungswissenschaft feststellen, zumal weitere Berechnungen (die hier nicht ausgebreitet werden können) zur Relation zwischen allen Dissertationen und den fremdsprachigen Arbeiten zeigen, dass ab 1970 in Deutschland, der Schweiz und insgesamt¹⁹ der *Anteil fremdsprachiger Arbeiten erst in geringem und ab 2000 in allen drei Ländern und damit insgesamt in starkem Maß ansteigt*.²⁰

(b) Bei Habilitationen ist die Anzahl der Arbeiten in nichtdeutscher Sprache mit 11 übersichtlich, das sind von allen Habilitationen 0.7% (im Durchschnitt jede 139. Arbeit). In Deutschland liegen 7 englische und 1 spanische, in Österreich 1 englische und in der Schweiz 2 französischsprachige vor. Angesichts des Zuwachses nichtdeutscher Arbeiten bei Dissertationen im Zeitraum 2000–2009 ist noch zu erwähnen, dass dieser Trend auch bei Habilitationen besteht: Je 1 Arbeit ist in den 1970er- und 1980er-Jahren vorgelegt worden, in den 1990er-Jahren dann 2 und ab 2000 gleich 6. Wenn es so sein sollte, dass eine Entwicklung wie bei Dissertationen sich erst rund zehn Jahre später bei Habilitationen zeigt, dann ist es durchaus denkbar, dass zwischen 2010 und 2019 der Anteil an nichtdeutschsprachigen Habilitationen stark ansteigt.

5. Länderbezüge (international) in Dissertationstiteln aus Deutschland (1945–2009)

Hinsichtlich der angesprochenen Internationalisierung der Erziehungswissenschaft gibt es bei 14 070 Dissertationen ca. 2000, deren Titel in irgendeiner Form einen internationalen Bezug herstellen. Es ist eine Auswahl derjenigen nur in Deutschland geschriebenen Dissertationen getroffen worden, in denen geografisch konkrete (ein Land, eine

18 Ohne dies im Detail auszuführen, lässt sich das für den Zeitraum 1990–1999 zeigen, in dem 0.6% aller Arbeiten in Deutschland fremdsprachig sind (also jede 154.), in Österreich sind es 0.5% (jede 210.), in der Schweiz sind es 33.3% (jede 3.).

19 Für den Zeitraum 1945–50 liegen keine fremdsprachigen Arbeiten für Deutschland und die Schweiz vor, für 1960–1969 keine Arbeit für Deutschland, und für Österreich keine in den Jahren 1950–1989.

20 Zeitraum 1990–1999 zu 2000–2009: Deutschland: 0.6% auf 2.6%, Österreich: 0.5% auf 4.3%, Schweiz: 33.3% herunter auf 31.0%, und insgesamt: 2.7% auf 4.3%.

Stadt, eine Region)²¹ Bezüge zu internationalen bzw. ausländischen Bildungssystemen oder -einrichtungen, Klienten, Arbeitsfeldern usw. vorkommen.²² Die entsprechenden Dissertationen an deutschen wissenschaftlichen Hochschulen belaufen sich zwischen 1945 und 2009 auf 959²³ (= 8.5 % von 11 220 deutschen Dissertationen). In diesen 959 Dissertationen (nachfolgend als „Länder-Dissertationen“ bezeichnet) sind, da in einigen Titeln auch mehrere Bezüge hergestellt werden,²⁴ 988 internationale Bezüge enthalten, die insgesamt 120 Länder abdecken (Tab. 8).

(a) Über alle Zeiträume hinweg entfallen die meisten „Länder-Dissertationen“ auf europäische Länder (424 = 42.9 %), gefolgt von asiatischen (278 = 28.1 %), amerikanischen (170 = 17.2 %) und afrikanischen (109 = 11.0 %) (australische Länder spielen keine Rolle). Blickt man auf den Verlauf in Prozenten, dann ist die in den 1960er- und 1970er-Jahren zu erkennende Europaorientierung (63.8 % bzw. 60.0 %) ab den 1980er-Jahren um rund 20 Prozentpunkte zurückgegangen, während der Anteil von Dissertationen zu afrikanischen, amerikanischen und vor allem zu asiatischen Ländern ab 1980 gestiegen ist und asiatische Länderbezüge als einzige steigende absolute und prozentuale Werte vorweisen.

(b) Schlüsselt man die Angaben nach Ländern²⁵ in einer Rangliste derjenigen Länderbezüge auf, die am häufigsten in deutschen Dissertationen genannt worden sind (inklusive der Verteilung nach Zeiträumen), und begrenzt die Liste auf 10 Nennungen, dann (Tab. 9) umfasst die Liste 31 Länderbezüge, die zusammen 751 Nennungen aufweisen (das sind 76.0 % von allen 988 Dissertationen zu internationalen Bezügen in Deutschland).

21 Zusätzliche 111 Arbeiten werden nicht berücksichtigt, da sie zwar einen internationalen Bezug herstellen, der aber geografisch unspezifisch ist (Beispiele: „Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion“, U Bochum 1980; „Grundlagen für Alphabetisierung Erwachsener in Lateinamerika“, U Regensburg 1982).

22 Titelbeispiel: „Übergang auf weiterführende Schulen in Argentinien – eine empirische Untersuchung“ (U München 1973).

23 Darunter befinden sich drei Gruppenpromotionen, von denen zwei Arbeiten von je zwei Personen und eine Arbeit von vier Personen geschrieben worden sind.

24 Beispiel: „Bildung von Mädchen und Frauen in drei islamischen Ländern: Iran, Afghanistan, Jordanien – Ein Vergleich“, U Heidelberg 2003).

25 Bei der Zählung sind zwei Aspekte berücksichtigt worden: Zum einen alternative Länderbezeichnungen (so ist für „DDR“ – die als „Ausland“ geführt wird – auch das Stichwort „SZB“ gezählt worden; bei „USA“ alle Angaben, soweit sie vom Kontext her gemeint sind und nicht Amerika insgesamt; unter der Bezeichnung „UK“ sind enthalten „England“, „Schottland“, „Nordirland“, „Britannien“; für „Sowjetunion“ das Stichwort „UdSSR“; und für Korea auch Südkorea, aber nicht Nordkorea); zum anderen sind lokale Bezeichnungen wie Städtenamen mitberücksichtigt worden: Für die DDR: „Thüringen“, „Weimar“, „Erfurt“, „Ost-Berlin“; Griechenland: „Ägäis“, „Athen“; China: „Guangxi“, „Hongkong“; UK: „Shetland-Inseln“, „Liverpool“; Frankreich: „Paris“; Türkei: „Istanbul“, „Ankara“; Spanien: „Barcelona“; Kolumbien: „Santiago di Cali“; Österreich: „Salzburg“; Polen: „Breslau“; Taiwan: „Kaohsiung“; Indonesien: „Java“; Italien: „Emilia Romagna“; „Rom“; Schweiz: „Bern“, „Niederlande: „Rotterdam“, Peru: „Lima“.

Länder	europä- ische	Z-%	asiatische	Z-%	amerika- nische	Z-%	afrika- nische	Z-%	austra- lische	Z-%	TOTAL	Sp-%
1940–45	2	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.2
1950–59	4	40.0	2	20.0	4	40.0	0	0.0	0	0.0	10	1.0
1960–69	30	63.8	7	14.9	7	14.9	3	6.4	0	0.0	47	4.8
1970–79	78	60.0	23	17.4	22	16.7	9	6.8	0	0.0	132	13.4
1980–89	71	39.4	52	28.9	41	22.8	15	8.3	1	0.6	180	18.2
1990–99	113	38.4	88	29.6	46	15.5	45	15.2	5	1.7	297	30.1
2000–09	126	39.4	106	33.1	50	15.6	37	11.6	1	0.3	320	32.4
GESAMT	424	42.9	278	28.1	170	17.2	109	11.0	7	0.7	988	100.0

Quelle: ZfPäd 4 (1958)–56 (2009); eigene Berechnungen.

Tab. 8: Nennungen von Ländern, nach Kontinenten zusammengefasst, in erziehungswissenschaftlichen Dissertationen aus Deutschland für die Zeit 1945–2009 (N = 988)

Land	1945–49	1950–59	1960–69	1970–79	1980–89	1990–99	2000–09	Total
DDR	0	0	1	27	16	38	17	99
Korea	0	0	0	4	12	23	27	66
Griechenland	0	1	4	19	13	19	6	62
USA	0	4	4	6	14	13	16	57
China	0	0	0	1	3	11	30	45
United Kingdom	1	0	8	5	5	9	16	44
Frankreich	0	0	5	6	3	5	12	31
Brasilien	0	0	0	4	8	5	12	29
Iran	0	0	1	4	5	3	10	23
Sowjetunion	0	0	2	9	5	5	1	22
Schweden	0	0	5	3	0	3	8	19
Türkei	0	0	0	1	5	5	7	18
Israel	0	0	2	3	1	8	3	17
Spanien	0	0	1	0	3	9	4	17
Südafrika	0	0	1	1	1	6	7	16
Ägypten	0	0	0	1	4	2	8	15
Kolumbien	0	0	1	5	3	3	3	15
Österreich	0	0	1	0	5	3	6	15
Polen	0	0	0	3	0	2	10	15
Taiwan	0	0	0	0	0	6	9	15
Indonesien	0	1	0	1	6	2	4	14
Japan	0	0	0	2	2	6	4	14
Kenia	0	0	1	0	2	5	6	14
Mosambik	0	0	0	0	0	9	5	14
Italien	0	1	1	0	4	3	4	13
Chile	0	0	0	3	2	6	1	12
Indien	0	1	0	0	4	4	3	12
Mexiko	0	0	1	0	4	4	2	11
Schweiz	0	2	0	0	2	2	5	11
Niederlande	0	0	1	1	2	1	5	10
Peru	0	0	1	1	7	1	0	10

Quelle: ZfPäd 4 (1958)–56 (2009); eigene Berechnungen. Es sind 28 Mehrfachnennungen enthalten.

Tab. 9: Rangliste der meistgenannten Länder (bis zu 10 Nennungen) in erziehungswissenschaftlichen Dissertationen in Deutschland für die Zeit 1945–2009 (Mehrfachnennungen möglich)

Dissertationen mit Bezug zur DDR liegen mit 99 Nennungen deutlich vorn, gefolgt von Korea (66), Griechenland (62) und den USA (57). Die Differenzierung nach Zeiträumen zeigt zusätzlich, dass Arbeiten zur DDR und zu Griechenland ab 2000 zurückgehen, aber auch, dass Arbeiten zu China, Iran, Brasilien, Taiwan oder Polen z. B. seit dem Jahr 2000 vermehrt angefertigt worden sind und dass sich Arbeiten zu Korea bereits ab den 1980er-Jahren häufen. – Ähnlich detaillierte Angaben für Österreich und die Schweiz liegen noch nicht vor, aber grob kann gesagt werden, dass die meisten Nennungen in österreichischen Dissertationen auf Deutschland (33) entfallen, gefolgt von Italien (32), den USA (8), United Kingdom (5) sowie Griechenland und Ungarn (je 4); für die Schweiz rangieren Deutschland, Frankreich, Brasilien, Zaire und Ruanda mit je 4 Nennungen auf den vorderen Plätzen, gefolgt von Kamerun und Griechenland (3).²⁶

(c) Alles in allem ist bei den Länderbezügen wie bei den Abfassungssprachen ein Internationalisierungstrend zu beobachten. Der Anteil solcher Arbeiten ist im Verhältnis zur Gesamtmenge der Dissertationen je Zeitraum zwischen 1970 und 1999 *in jedem Land und insgesamt gestiegen*.²⁷ Ab 2000 sind allerdings für alle Länder die Werte leicht (um ca. einen Prozentpunkt) rückläufig.

6. Personenbezüge in Dissertationstiteln (Deutschland, Österreich, Schweiz 1945–2009)

Sortiert man die 14 070 Dissertationen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz nach Titeln mit Personennennungen (z. B. „Der Bildungsbegriff des jungen Hegel“), kommt man auf 1230 Arbeiten (= 8.7 %)²⁸ (das sind von allen Arbeiten 9.0 % in Deutschland, 6.0 % in Österreich und 12.0 % in der Schweiz); darunter sind 186 Mehrfachnennungen von Personen im Titel (= 1499 Personennennungen).²⁹ – Für die Menge personenbezogener Titel für Deutschland, Österreich und die Schweiz, differenziert nach Zeiträumen, kann Tab. 10 herangezogen werden.

26 Zu Mehrfachnennungen: In 128 österreichischen Arbeiten werden 140 Länder und in 57 schweizerischen Arbeiten 63 Länder genannt.

27 In den folgenden Zahlen sind die Mehrfachnennungen herausgerechnet: Ab Zeitraum 1970 in Deutschland: 7.2 %, 8.3 %, 9.9 %; Österreich: 5.1 %, 6.3 %, 6.9 %; Schweiz: 3.2 %, 8.3 %, 8.9 %; gesamt: 6.7 %, 7.9 %, 9.5 %.

28 Gruppenpromotionen liegen hier nicht vor.

29 Die Liste der genannten Personen ist breit gefächert und wäre noch genauer zu untersuchen. Bislang kann man festhalten, dass überwiegend männliche Personen vor allem des 19. und 20. Jahrhunderts und zusätzlich zu zahlreichen sogenannten „Klassikern“ der Pädagogik auch viele Erzieherinnen und Erzieher (P. Flanagan, A. Heinen), Philosophen (Merleau-Ponty, Sartre), Psychologen (A. Adler), Naturwissenschaftler (J. v. Liebig), Literaten (Fontane), Musiker (Bartok), bildende Künstler (Beuys), Politiker (Adenauer) etc. genannt werden. – Hinsichtlich der Titel lassen sich Muster voneinander unterscheiden: Es gibt Arbeiten, die eine Person fokussieren („Josef Göttler, Person und Werk“, U. München 1954); Dissertationen, die ein bestimmtes Problem eines Denkers bearbeiten („Die pädagogische Menschenkunde Herbarts“, U. Göttingen 1950); dann gibt es Arbeiten, die mehrere personenbezogene Denk-

Jahr/Land	Deutschland		Österreich		Schweiz		Gesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1945–1950 (N = 52)	0	0.0	4	7.7	0	0.0	4	7.7
1950–1959 (N = 440)	98	22.3	6	1.4	12	2.7	116	26.4
1960–1969 (N = 658)	107	16.3	19	2.9	15	2.3	141	21.4
1970–1979 (N = 2223)	170	7.6	32	1.4	7	0.3	209	9.4
1980–1989 (N = 2846)	179	6.3	14	0.5	23	0.8	216	7.6
1990–1999 (N = 3567)	234	6.6	25	0.7	31	0.9	290	8.1
2000–2009 (N = 4283)	219	5.1	21	0.5	14	0.3	254	5.9
1945–2009 (N = 14 070)	1007	7.2	121	0.8	102	0.7	1230	8.7

Quelle: ZfPäd 4 (1958)–56 (2009); eigene Berechnungen. Die Prozentangaben sind bezogen auf die Anzahl der Titel pro Zeitraum.

Tab. 10: Dissertationen mit Personenbezug in Deutschland, Österreich und der Schweiz für den Zeitraum 1945–2009

(a) Es fällt auf (abgesehen davon, dass die meisten dieser Arbeiten für Deutschland vorliegen), dass Arbeiten mit Personenbezug tendenziell (und zwar bei immer mehr Dissertationen von Zeitraum zu Zeitraum) *seit den 1970er-Jahren seltener geschrieben* werden. Lag z. B. der Gesamtwert für die drei Länder in den 1950er- und 1960er-Jahren noch bei 26.4 % bzw. 21.4 %, so ist er ab 1970 auf Werte deutlich unter 10 % und in Österreich und der Schweiz sogar unter 1 % gesunken.

(b) In 1230 Dissertationen werden 1499 Personen genannt (das ist der Großteil des pädagogisch/erziehungswissenschaftlichen Personen-Establishments). Eine Namensliste der mehr als 700 Personen kann hier nicht gegeben werden, aber man kann Personen erwähnen, die im Vergleich mit der Auswahl Scheuerls (1979) und Tenorths (2003), der Klassiker-Werkliste Böhms (2005) und der von Rutt edierten „Sammlung pädagogischer Schriften“ in Dissertationstiteln aus drei Ländern nicht vorkommen. Unter den m. E. bekannteren Personen befinden sich J. Bruner, J. Coleman, F. Fénelon, T. Husén, G. E. Lessing, I. von Loyala, Ph. Melanchthon, W. Ratke, F. W. Schelling, S. B. Robinsohn usw.³⁰

(c) Pestalozzi wird in den drei Ländern am häufigsten in Dissertationstiteln (35 Nennungen) genannt, gefolgt von Montessori (26) und Herbart (24); in Österreich liegt Mon-

ansätze zu einem Thema vorstellen („Die Grundstruktur der Bildung bei Kant, Herbart und Fröbel“, U Köln 1954); einige wenige Arbeiten benutzen oder untersuchen eine auf eine Person zurückgehende Methode („Der Zulliger-Test in der Berufsberatung“, U Fribourg 1964).

30 Weitere Personen sind z. B.: G. W. Leibniz, L. v. Beckedorff, Chrysostomos, F. Dittes, C. M. de l’Epée, G. Gentile, S. Heinicke, R. Laporta, J. de Maldonado, J. Möser, E. Mounier, B. Suchodowski, J. Sturm, P. P. Vergerio.

tessori (4) vorn vor dem in Vergessenheit geratenen Vierthaler (3), gefolgt von mehreren Personen, die jeweils 2 Nennungen auf sich vereinigen können; in der Schweiz spielt Montessori mit einer Nennung keine Rolle, aber hier ist es Pestalozzi (12), der am häufigsten genannt wird, gefolgt von Piaget (5) und Rousseau (4).

(d) In Tab. 11 wird eine Aufstellung von 23 Personen gegeben, für die mindestens 10 Nennungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz zwischen 1950 und 2009 vorliegen.³¹

Die Aufstellung zeigt, dass am häufigsten Personen in Dissertationstiteln genannt werden, die gemeinhin als „Klassiker“ der Pädagogik/Erziehungswissenschaft geführt werden und z. B. – außer Kant und Hegel – in den Sammelbänden von Scheuerl (1979) oder Tenorth (2003) oder beiden vorgestellt werden, und in der Liste pädagogischer Hauptwerke bei Böhm (2005) sind alle Personen bis auf Piaget genannt.

Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass in Österreich und der Schweiz jede Person nur wenige Nennungen auf sich vereinigt (die meisten auf Piaget), aber das ist angesichts von im Vergleich zu Deutschland wenigen Dissertationen naheliegend; auffälliger sind Unterschiede zwischen den Ländern: So gibt es in Österreich *keine* Dissertationen zu Herbart, Kerschensteiner, Nietzsche, Petersen, Rousseau oder Steiner, in der Schweiz *keine* zu Dewey, Fröbel, Humboldt und Kant, und in beiden Ländern liegen weder Arbeiten zu Hegel noch zu Marx noch zu Spranger vor.

7. Begriffe (Prädikatoren) in Dissertationstiteln (Deutschland, Österreich, Schweiz 1945–2009)

Sehr knapp wird noch – wie im Titel des Beitrages angekündigt – auf Themenkonjunkturen *im engeren Sinn* eingegangen, d. h. auf die Entwicklung bei der Nennung bestimmter erziehungswissenschaftlicher Begriffe. Dazu sind – wieder an Macke anknüpfend – 18 nicht-isolierte Titeldeskatoren in Dissertationstiteln aus Deutschland, Österreich und der Schweiz für die Zeit 1945–2009 (nach Teilzeiträumen) analysiert worden. Die ausgewählten Deskriptoren sind bei Macke (1994, S. 63–64), Lenzen (1994, S. 5–6) und Kade et al. (2011, S. 5) zu finden.³²

31 Bei der Erstellung der Tabelle wurde die Nennung eines Klassikers in Verbindung mit seiner Rezeption mitgezählt; bei Montessori sind 18 Arbeiten nicht berücksichtigt, in denen es nicht um Montessoris Werk oder Leben geht, sondern um Montessorischulen oder anderes (z. B. „Montessori-Pädagogik als Therapie für hyperaktive Kinder“, U Klagenfurt 1995). Ebenso sind 7 Arbeiten nicht gezählt, in denen es nicht um Marx, sondern um Marxismus geht.

32 Die Begriffe sind in den genannten Zeiträumen als nicht-isolierte Prädikatoren ausgezählt worden, d. h. ohne Leerzeichen vor oder nach dem Wort, sondern „als Wortkerne in allen möglichen Wortverbindungen“ (Macke, 1994, S. 61), Beispiel: „Bildungssystem“, „Ausbildungsreife“. Entsprechend finden sich „hinter diesen Deskriptoren weitgehende thematische Spezialisierungsprozesse, [...] die sich in Form von Begriffslisten oder auch Begriffshierarchien“ (Macke, 1994, S. 63) verzweigen. Entsprechend sind z. B. für ‚pädagog‘ mehr Nennungen zu finden als für ‚pädagogik‘ oder ‚pädagogisch‘, für ‚schul‘ mehr als für ‚schule‘ und ‚schulisch‘. ‚präventi‘ deckt „Prävention“ und „präventiv“ ab. – Mehrfachnennungen liegen

Zeitraum	1950–1959				1960–1969				1970–1979				1980–1989				1990–1999				2000–2009				Länder gesamt				Total
	A		C		D			A		C		D			A		C		D			A		C		D			
	A	C	D		A	C		D		A	C	D			A	C	D		A	C		D		A	C	D			
Pestalozzi	0	5	7		1	3	10		0	1	10		0	2	2		0	1	5		0	0	1		1	12	35		48
Montessori	1	0	3		0	0	3		1	0	2		1	0	4		1	0	6		0	1	8		4	1	26		31
Herbart	0	0	4		0	1	7		0	1	2		0	0	0		0	1	6		0	0	5		0	3	24		27
Buber	0	0	2		0	1	3		1	0	4		0	1	3		1	0	5		0	0	2		2	2	19		23
Schleierm.	0	0	3		0	1	8		0	1	3		0	0	3		1	0	0		0	0	3		1	2	20		23
Kant	0	0	1		0	0	1		1	0	3		0	0	6		0	0	5		1	0	4		2	0	20		22
Piaget	0	0	0		0	0	0		0	2	4		1	1	6		0	0	5		0	2	0		1	5	15		21
Humboldt	0	0	4		0	0	1		0	0	0		0	0	6		0	0	6		1	0	0		1	0	17		18
Rousseau	0	0	0		0	1	1		0	1	1		0	0	3		0	2	6		0	0	3		0	4	14		18
Litt	0	0	0		0	0	5		2	1	2		0	0	5		0	0	0		0	0	1		2	1	13		16
Freud	0	0	1		0	0	1		0	0	2		0	0	3		2	2	4		0	0	0		2	2	11		15
Fröbel	0	0	6		0	0	1		1	0	1		0	0	2		0	0	3		0	0	1		1	0	14		15
Nohl	0	0	1		0	0	2		1	0	2		0	0	3		0	1	2		0	1	2		1	2	12		15
Dewey	0	0	1		0	0	1		0	0	2		0	0	3		1	0	0		0	0	6		1	0	13		14
Petersen	0	0	3		0	0	2		0	0	2		0	0	0		0	1	6		0	0	0		0	1	13		14
Spranger	0	0	0		0	0	2		0	0	5		0	0	2		0	0	3		0	0	2		0	0	14		14
Comenius	0	0	2		0	1	1		0	0	3		1	0	1		1	0	1		0	0	1		2	1	9		12
Hegel	0	0	3		0	0	2		0	0	3		0	0	3		0	0	1		0	0	0		0	0	12		12
Kerschen.	0	1	3		0	0	2		0	0	1		0	0	1		0	1	2		0	0	1		0	2	10		12
Nietzsche	0	0	2		0	0	0		0	0	3		0	0	1		0	1	2		0	1	2		0	2	10		12

Zeitraum	1950–1959				1960–1969				1970–1979				1980–1989				1990–1999				2000–2009				Länder gesamt				Total
	A	C	D		A	C	D		A	C	D		A	C	D		A	C	D		A	C	D		A	C	D		
Dilthey	0	0	1		0	0	2		0	0	2		0	0	1		0	1	2		0	0	1		0	1	9		10
Marx	0	0	0		0	0	3		0	0	5		0	0	2		0	0	0		0	0	0		0	0	10		10
Steiner	0	0	2		0	0	0		0	0	0		0	1	3		0	0	4		0	0	0		0	1	9		10

Quelle: ZfPäd 4 (1958)–56 (2009); eigene Berechnungen. Die Jahre 1945–1949 sind nicht berücksichtigt, weil der ZfPäd für die genannten Personen in diesen Jahren keine Dissertationen gemeldet worden sind. Die Werte basieren auf 376 Dissertationen, in denen 36 Mehrfachnennungen enthalten sind, also 412 Nennungen insgesamt.

Tab. 11: Die 23 meistgenannten Personen in Dissertationstiteln aus Deutschland (D), Österreich (A) und der Schweiz (C) für den Zeitraum 1950–2009 (Mehrfachnennungen möglich)

(a) Die Mehrzahl der Deskriptoren wird (Tab. 12) ab dem ersten Zeitraum in Dissertationstiteln genannt (ausgenommen ‚ausbildung‘, ‚medien‘ und ‚sozialisation‘). Bei Entwicklung der Nennungen ist der meistgenannte Prädikator ‚schul‘ (3570) mit deutlichem Abstand von 797 Nennungen vor ‚bildung‘ (2773) und ‚pädagog‘ (2607). Die drei bilden insofern eine Spitzengruppe, als zum folgenden Prädikator ‚unterricht‘ (1476) eine Kluft von 1131 Nennungen besteht. Die drei Prädikatoren sind es auch, die als einzige in jedem Zeitraum im zweistelligen Prozentbereich liegen: ‚schul‘ (bei erst auf-, dann leicht absteigender Tendenz der Prozente), ‚bildung‘ (erst ab 2000 leicht absteigend), ‚pädagog‘ (bei leicht absteigender Tendenz). Die Dominanz dieser Prädikatoren wird deutlich, wenn man bedenkt, dass *durchschnittlich jede 4. Dissertation* den Prädikator ‚schul‘ und fast jede 5. Arbeit die Prädikatoren ‚bildung‘ und/oder ‚pädagog‘ im Titel verwendet.

(b) Konstante Zuwächse sind bei 5 Prädikatoren zu beobachten, wie ‚beruf‘ (von 4.7 % auf 8.9 %), ‚lernen‘ (0.2 %–6.9 %), ‚hilfe‘ (0.6 %–2.8 %), ‚präventi‘ (0.2 %–1.3 %), ‚migration‘ (0.2 %–1.3 %). Der Prädikator ‚geschlecht‘ stagniert zunächst, steigt aber ab 1980–89 konstant an. – 6 Prädikatoren (‚unterricht‘, ‚kind‘, ‚lehrer‘, ‚schüler‘, ‚medien‘, ‚jugend‘) schwanken in den Werten und bleiben im Bereich ihres Durchschnittswerts. – Weitere 3 Prädikatoren verzeichnen tendenziell schwächer werdende Werte, wie ‚erziehung‘ (Spitze 21.4 % 1960–69, dann konstante Einbußen), ‚ausbildung‘ und ‚sozialisation‘ (jeweils konstante Verluste ab 1990–99).

(c) Insgesamt gesehen, sind drei Prädikatoren (erwartbar) dominant in Titeln erziehungswissenschaftlicher Dissertationen. Überraschend ist die „Karriere“ von ‚lernen‘, ‚hilfe‘, ‚präventi‘ und ‚migrat‘, die wie die beiden erstgenannten als importierte Prädikatoren teils auf schwachem Niveau beginnen und im Lauf der Zeit ein größeres Gewicht bekommen, oder die teils, wie die beiden letztgenannten, erst ab den 1970er- oder 1980er-Jahren genannt werden und kontinuierlich anwachsen. Überraschend ist auch, dass ‚ausbildung‘ und vor allem ‚sozialisation‘ und ‚erziehung‘ über die Jahre Einbußen aufweisen: ‚sozialisation‘ hat, gemessen am Spitzenwert von 2.6 %, bereits 2.1 Prozentpunkte, und ‚erziehung‘ – der namensgebende Prädikator der Disziplin – hat gegenüber dem Spitzenwert 15.6 Prozentpunkte verloren.

(d) Für weitere Prädikatoren soll der informelle Hinweis genügen, dass ‚empiri‘ (972 Nennungen für alle Zeiträume), ‚kultur‘ (432), ‚grundschul‘ (353), ‚evalu‘ (284), ‚biograph‘, ‚diagnos‘ (115), ‚migrant‘ (76) oder ‚gender‘ (18) in den beiden Zeiträumen zwischen 1990 und 2009, wenn auch zumeist auf niedrigem Niveau, konstant sowohl mehr Nennungen als auch Prozente hinzugewonnen haben, während in der gleichen Zeit für ‚gesellschaft‘ (374), ‚curriculum‘ (171), ‚alltag‘ (107) und ‚alltagswende‘ (4) konstante Verluste zu verzeichnen sind.³³

bei insgesamt 7858 vor, das sind mehr als die Hälfte der zugrundegelegten 14 070. Die wenigsten Mehrfachnennungen (22.2 %), aufsteigend nach Häufigkeit geordnet: 109 (= 22.2 %) 1945–59; 1932 (= 45.1 %) 2000–09; 323 (= 49.1 %) 1960–69; 2040 (= 57.2 %) 1990–99; 1408 (= 63.3 %) 1970–79; 1847 (= 64.9 %) 1980–89.

33 Beispiel: „Livreen und Livreeknöpfe. Ausgewählte Beispiele deutscher Adelshöfe des 19. Jahrhunderts“ (U Münster 1997).

Zeitraum/ Deskriptor	1945–59		1960–69		1970–79		1980–89		1990–1999		2000–2009		1945–2009	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
	N = 492		N = 658		N = 2223		N = 2846		N = 3567		N = 4283		N = 14 070	
‚schul‘	111	22.6	180	27.4	666	30.0	752	26.4	860	24.1	1001	23.4	3570	25.4
‚bildung‘	53	10.8	118	17.9	434	19.5	585	20.6	780	21.9	803	18.7	2773	19.7
‚pädagog‘	127	25.8	193	29.3	377	17.0	562	19.7	683	19.1	665	15.5	2607	18.5
‚unterricht‘	31	6.3	64	9.7	340	15.3	294	10.3	397	11.1	350	8.2	1476	10.5
‚erziehung‘	96	19.5	141	21.4	314	14.1	343	12.0	312	8.7	249	5.8	1455	10.3
‚kind‘	48	9.8	55	8.4	166	7.5	292	10.3	312	8.7	396	9.2	1269	9.0
‚beruf‘	23	4.7	49	7.4	185	8.3	238	8.4	309	8.7	381	8.9	1185	8.4
‚jugend‘	55	11.2	55	8.4	99	4.4	209	7.3	259	7.3	324	7.6	1001	7.1
‚lehrer‘	9	1.8	31	4.7	162	7.3	192	6.7	186	5.2	210	4.9	790	5.6
‚schüler‘	12	2.4	19	2.9	131	5.9	132	4.6	178	5.0	178	4.2	650	4.6
‚lernen‘	1	0.2	2	0.3	72	3.2	94	3.3	142	4.0	296	6.9	607	4.3
‚ausbildung‘	0	0.0	12	1.8	95	4.3	141	5.0	174	4.9	150	3.5	572	4.1
‚hilfe‘	3	0.6	3	0.4	27	1.2	66	2.3	90	2.5	120	2.8	309	2.2
‚medien‘	0	0.0	1	0.2	32	1.4	47	1.6	33	0.9	95	2.2	208	1.5
‚sozialisation‘	0	0.0	1	0.2	57	2.6	69	2.4	52	1.4	21	0.5	200	1.4
‚geschlecht‘	1	0.2	1	0.2	13	0.6	15	0.5	52	1.4	81	1.9	163	1.2
‚präventi‘	0	0.0	0	0.0	5	0.2	10	0.4	31	0.9	57	1.3	103	0.7
‚migration‘	0	0.0	0	0.0	0	0.0	7	0.2	16	0.4	26	0.6	49	0.3

Quelle: ZfPäd 4 (1958)–56 (2009), eigene Berechnungen.

Tab. 12: Häufigkeit nach Zeiträumen von 18 ausgewählten nicht-isolierten Titeldeskriptoren (N = 14 070 = 100%, Mehrfachnennungen möglich) in Dissertationen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zwischen 1945 und 2009

8. Ausblick

Die Ergebnisse zur Untersuchung von Dissertationen entlang ihrer Titel fußen auf Selbstzuschreibungen, die von den Promovierten und/oder den Gutachterinnen und Gutachtern der Arbeiten stammen (damit soll nicht gesagt sein, dass sich Titel und Inhalt meist nicht entsprechen; aber es gibt Fälle, in denen Titel und Inhalt mehr miteinander übereinstimmen könnten oder in denen der Titel keinen Aufschluss über die verwendete(n) Methode(n) gibt, oder in denen überladen-umständliche oder auch zu knappe Titel einer genaueren Vorstellung vom Inhalt mehr oder weniger im Wege stehen). Auch wenn ein so basiertes Vorgehen angreifbar ist, bestünde eine Alternative in der Beschaffung aller 14 070 Dissertationen und 1399 Habilitationen, was mengenmäßig kaum zu bewältigen ist, zumal manche Dissertationen der 1940er-Jahre (wie Recherchen ergeben haben) nicht mehr zu existieren scheinen und Habilitationen nicht dem Publikationsgebot unterliegen.

Auf dieser Grundlage ist weitere Forschung zu den vorgetragenen Aspekten nötig, um genauer zur Selbstbeobachtung und zum Selbstverständnis der Disziplin beizutragen. Alle Aspekte sind – vorbehaltlich einer Überprüfung der Titel aller gemeldeten Arbeiten an den Originaltiteln – differenzierter zu untersuchen (und auch die Habilitationen genauer einzubeziehen). Das gilt für „Länder-Dissertationen“ ebenso wie für diejenigen mit Personennennung, denn es ist zu unterscheiden, in welchem jeweiligen Kontext ein Land oder eine Person genannt werden; das gilt auch für die Darstellung der Entwicklung von Begriffen, insofern hier nicht nur erheblich mehr Begriffe heranzuziehen, sondern auch die am häufigsten genannten herauszufinden sind. Weiterhin wäre mittels vergleichender Standortanalysen zu prüfen, an welchen wissenschaftlichen Hochschulen Themen strategisch durch die Betreuer organisiert bearbeitet werden und an welchen Orten Dissertationsthemen sich dem Zuruf der Promovierenden verdanken. Interessant wäre es schließlich auch noch, herauszufinden, in welchem Maß der ZfPäd Dissertationen gemeldet worden sind, an deren spezifischer Einschlägigkeit man zweifeln kann, ganz abgesehen davon, wie sich (die Komplexität der) Formulierungen und (der quantitative) Umfang von Dissertationstiteln im Lauf der Jahre verändert haben.

Alle diese Aspekte sind relevant und wichtig für das Wissen der Erziehungswissenschaft über sich selbst, aber noch wichtiger als Hauptziel dieser Forschungen ist *ein differenziertes Stichwortregister* zu Dissertationen und Habilitationen, um Themenkonjunkturen aus 65 Jahren und damit den Wandel der Disziplin Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Qualifikationsarbeiten nachzeichnen zu können.

Literatur

- Baumert, J., & Roeder, P. M. (1990). Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 79–128). Braunschweig: Colmsee.
- Berghoff, S., Giebisch, P., Hachmeister, C.-D., Hoffmann-Kobert, B., Hennings, M., & Ziegele, F. (2011). *Vielfältige Exzellenz 2011: Forschung – Anwendungsbezug – Internationalität* –

- Studierendenorientierung im CHE-Ranking*. http://www.che-ranking.de/downloads/CHE_AP149_Vielfaeltige_Exzellenz_2011_2_Auflage.pdf [30.11.2012].
- Böhm, W. (2005). *Wörterbuch der Pädagogik* (16., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Fatke, R. (1994). [Redaktioneller Vortext]. Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1993. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 493.
- Kade, J., Helsper, W., Lüders, C., Egloff, B., Radtke, F.-O., & Thole, W. (Hrsg.) (2011). *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kauder, P. (2012). Die Problematik der der „Zeitschrift für Pädagogik“ gemeldeten Promotionen und Habilitationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(5), 734–756.
- Lenzen, D. (Hrsg.) (1994). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Hamburg: Rowohlt.
- Macke, G. (1990). Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 51–72.
- Macke, G. (1992). Ausbildung von Teildisziplinen – Differenzierung zwischen den Teildisziplinen. *Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer ausdifferenzierten Disziplin*. *Erziehungswissenschaft*, 3(5), 111–134.
- Macke, G. (1994). Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen. In K.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.) (1994), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 49–68). München: Juventa.
- Scheuerl, H. (Hrsg.) (1979). *Klassiker der Pädagogik* (2 Bde.). München: Beck.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2003). *Klassiker der Pädagogik* (2 Bde.). München: Beck.
- Zeitschrift für Pädagogik*, 4(1958)–56(2010).

Anschrift des Autors

PD Dr. Peter Kauder, TU Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie,
Emil-Figge-Straße 50, 44221 Dortmund, Deutschland
E-Mail: pkauder@fk12.tu-dortmund.de

Nicole Becker

Mehr verstehen, besser handeln?

Zum Verhältnis von Pädagogik und Neurowissenschaften

Auf die Frage, wie Pädagogen mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen umgehen sollten, antwortet Manfred Spitzer in einem Interview: „Ich warne vor angewandter Hirnforschung durch Pädagogikprofessoren“ (Kummer, 2012, S. 222). „Neuropädagogik“ und „Neurodidaktik“, das seien „Hirngespinnste von Pädagogen“, die mit Hirnforschung nichts zu tun hätten. Der bekannte Psychiater und Sachbuchautor warnt ausgerechnet vor jener Disziplin, die sich so gern auf ihn beruft – wie kann man das verstehen?

Um das aktuelle Verhältnis zwischen Neurowissenschaften und Pädagogik beschreiben und ein solches Statement einordnen zu können, muss man weiter ausholen und die Entwicklung der Rezeption neurowissenschaftlichen Wissens über einen längeren Zeitraum hinweg analysieren: Rein quantitativ betrachtet hat die Rezeption innerhalb der vergangenen zehn Jahre erheblich an Bedeutung gewonnen; doch damit ist nicht gesagt, ob diese Zunahme auch mit einer Veränderung auf der Ebene der Theoriebildung und Forschung einhergeht.

Der Beitrag geht dieser Frage nach, indem zunächst allgemeine Entwicklungstendenzen der Rezeption seit den ausgehenden 1990er-Jahren skizziert werden und anschließend die Diskussion seit dem Jahr 2006, ausgehend von einer Datenbankrecherche, detailliert analysiert wird. Thematische Schwerpunkte, zentrale Erwartungen und Schlussfolgerungen werden aufgezeigt, um auf dieser Grundlage zu diskutieren, was die verstärkte Auseinandersetzung mit neurowissenschaftlichen Wissensbeständen und Forschungsmethoden über das Selbstverständnis der Pädagogik aussagt.

1. Die Entwicklung der Rezeption seit den ausgehenden 1990er-Jahren

Noch in den 1990er-Jahren stellten erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen und Modellen eine seltene Ausnahme dar. Zunächst konzentrierte sich die Rezeption auf bildungstheoretische und anthropologische Fragen (vgl. Miller-Kipp, 1992; Dichgans, 1994; Otto, 1995); verstärkte Integrationsversuche im Bereich lerntheoretischer und allgemeindidaktischer Konzeptionen finden sich dann seit Beginn der 2000er-Jahre (vgl. Scheunpflug, 2000; Arnold, 2002; Standop, 2002; Grzesik, 2002).

Im Zuge der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Herbst 2001 forcierte die Kritik an der mangelnden empirischen Ausrichtung und der geringen interdisziplinären Vernetzung der Pädagogik die Auseinandersetzung mit den Neurowissenschaften: Hirnforscher äußerten sich in populären Medien bereits zu verschiedenen geistes- und

sozialwissenschaftlichen Fragen, und die PISA-Debatte bot nun Anlass, die Neurowissenschaften auch als „Wissenschaft vom Lernen“ zu proklamieren (vgl. Spitzer, 2003a, 2003b). In einer Vielzahl von Zeitungsartikeln und Interviews gaben Hirnforscher an, über die Grundlagenforschung hinaus Anwendungswissen für die pädagogische Praxis zur Verfügung stellen zu können (vgl. Der Spiegel, 2002; Thimm, 2002; Scheich, 2003; Schmoll, 2003).

Die deutliche Zunahme an Rezeptionsaktivität in den Folgejahren ist daher nicht zuletzt dem Zusammentreffen zweier (medialer) Phänomene geschuldet, und mit Blick auf die Frage nach dem Selbstverständnis der Pädagogik ist bemerkenswert, wie stark sie sich – zumindest in dieser ersten intensiveren Phase – an der Medienberichterstattung orientiert hat: Programmmatische pädagogische Forderungen wurden vielfach unhinterfragt übernommen, prominente Neurowissenschaftler, die sich im Feuilleton über die Relevanz der Hirnforschung für die Verbesserung von Unterricht geäußert hatten, für Gastbeiträge in Fachzeitschriften gewonnen (vgl. Becker, 2007). Die Empfehlungen selbst bewegten sich auf altbekanntem, reformpädagogischem Terrain: Mit Blick auf die neurobiologischen Grundlagen des Lernens sollte Unterricht vor allem handlungsorientiert und schülerzentriert gestaltet werden, und in den Schulen sollte eine neue Fehlerkultur Einzug halten.

Nach der anfänglich überwiegend affirmativen Rezeption entstand bald ein weiterer Diskussionsstrang, in dem kritisch hinterfragt wurde, ob die verfügbaren neurowissenschaftlichen Erkenntnisse über Lernen, Gedächtnis, Hirnentwicklung und Emotionen tatsächlich bereits dazu geeignet seien, erziehungswissenschaftlichen Theorien und pädagogischem Handeln eine solidere empirische Basis zu verleihen, als es die bisherige erziehungswissenschaftliche und psychologische Forschung vermochte.

Deutlich zeigen sich die unterschiedlichen Positionen beispielsweise beim Vergleich der Beiträge des Themenschwerpunktes „Gehirnforschung und Pädagogik“ der Zeitschrift für Pädagogik (Heft 4, 2004) mit den Beiträgen des Beihefts „Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft“ der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2006). Während die meisten Beiträge des Themenschwerpunkts darauf hinauslaufen, dass die praktische Pädagogik bereits viel Relevantes von der Hirnforschung lernen könne, und wissenschaftstheoretische und methodologische Fragen ausblenden (vgl. Herrmann, 2004; Hüther, 2004; Roth, 2004; Braun & Meier, 2004), ist die Auseinandersetzung in dem genannten Beiheft theoretisch und methodisch reflektierter und tendenziell auch kritischer (vgl. Pflüger, 2006; Borck, 2006; Becker, 2006a; Müller, 2006).¹ Das Selbstverständnis der Pädagogik ist zwar in beiden Fällen das einer Disziplin, die Erkenntnisse anderer Wissensgebiete rezipieren und integrieren sollte, wenn sie ihre eigenen Fragen und Praxen betreffen, doch der zentrale Unterschied besteht darin, dass im ersten Falle bereits ausgemacht zu sein schien, um welche Erkenntnisse es sich handelte, während

1 In dem Beiheft geht es, wie der Titel deutlich macht, nicht ausschließlich um die Auseinandersetzung mit Hirnforschung, sondern auch um Wissensbestände aus der Soziobiologie, der Evolutionären Psychologie und grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis von Bio- und Kulturwissenschaften.

das im zweiten Fall aus Sicht der Autoren erst noch zu untersuchen war: „Neue Erkenntnisse über das menschliche Lernen, über Begabung, den Einfluss der Umwelt und die Bedingungen menschlichen Verhaltens sind für die Erziehungswissenschaft unmittelbar relevant. Ein Dialog darüber, wie wichtig diese Forschungsergebnisse (...) sind, ob sie gegebenenfalls eine eigene erziehungswissenschaftliche Forschung anregen, steht noch aus“ (Scheunpflug & Wulf, 2006, S. 5).

Der Verweis auf mögliche *Forschungsperspektiven* spielte in den meisten Beiträgen bis zu diesem Zeitpunkt keine Rolle: Der Schwerpunkt lag auf der *Rezeption* spezifischer neurowissenschaftlicher Wissensbestände, und die Anfragen der Autoren konzentrierten sich somit auf Möglichkeiten der *Integration* neurowissenschaftlichen Wissens in Bildungs-, Lern- und Entwicklungstheorien und der *Übertragung* neurowissenschaftlichen Wissens in praktische Handlungsmodelle, allem voran für den Unterricht.

Im Gegensatz dazu ging es in der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebenen Expertise „Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven“ (Stern, Grabner & Schumacher, 2005) ausschließlich um *interdisziplinäre Forschungsmöglichkeiten*. In dieser ersten und wichtigsten deutschsprachigen Darstellung der Anschlussfähigkeit neurowissenschaftlicher Forschungsmethoden im Bereich der Lehr-Lern-Forschung beschrieben die Experten (1) den (damaligen) Stand der Forschung in Sachen Gehirnentwicklung, Lernen und Gedächtnis, stellten (2) die Möglichkeiten und Grenzen der neurowissenschaftlichen Untersuchung menschlicher Hirnentwicklung und Lernprozesse dar und formulierten darüber hinaus (3) Forschungsdesiderata. Die Einordnung der Expertise in das ebenfalls vom BMBF getragene „Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung“ sowie das maßgeblich durch sie angeregte Förderprogramm „Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen“ (NIL) unterstreichen deren Bedeutung für die interdisziplinäre Kooperation. Ausgehend von der Expertise wurden in den Folgejahren mehrere Pilotprojekte und anschließend umfangreichere Studien durchgeführt (vgl. Heine & Jacobs, 2011a, S. 7–8).

Vergleicht man die Fragestellungen und Ziele dieser Projekte mit den bis dahin vorherrschenden Rezeptionsansätzen innerhalb der Pädagogik, so erkennt man, dass sich in der Lehr-Lern-Forschung bereits zu diesem Zeitpunkt ein anderer Umgang mit den Neurowissenschaften abzeichnet: Sie ist viel stärker an deren experimenteller Seite interessiert, daran, wie man die Methoden der Neurowissenschaften in die eigenen Forschungsdesigns integrieren könnte.

Bis Mitte der 2000er-Jahre lassen sich – bezieht man die Lehr-Lern-Forschung ein – im Wesentlichen drei Grundmuster im Umgang mit den Neurowissenschaften ausmachen: (1) Eine rezeptiv-praktische Perspektive ist darauf ausgerichtet, aus der Rezeption neurowissenschaftlicher Erkenntnisse unmittelbaren Nutzen für die Gestaltung oder Legitimation pädagogischer Praxen zu ziehen. (2) Ein reflexiv-theoretischer Umgang diskutiert die mögliche praktische und theoretische Relevanz neurowissenschaftlicher Wissensbestände und Methoden vor dem Hintergrund wissens- und wissenschaftstheoretischer sowie anthropologischer Überlegungen. (3) Ein empirisch-experimenteller Zugang stellt die Anschlussfähigkeit primär durch die Nutzung neurowissenschaftlicher

Forschungsmethoden für die Untersuchung eigener Fragestellungen her und entwickelt davon ausgehend interdisziplinäre Projekte.

Diese Beschreibung der Rezeptionsentwicklung und -muster lässt noch offen, welchen Erkenntnisfortschritt die unterschiedlichen Zugänge bringen und wie sich die Auseinandersetzung mit den Neurowissenschaften seither entwickelt hat.

In meiner Dissertation (Becker, 2006b) hatte ich die Verarbeitung neurowissenschaftlichen Wissens in populären und wissenschaftlichen Diskursen untersucht und den Erkenntnisgewinn bis dahin als begrenzt eingeschätzt: Die Nutzung neurobiologischer Modelle im Kontext von Bildungstheorien und Pädagogischer Anthropologie beschränkte sich auf reibungslose Integration, und die schulpädagogisch ausgerichtete Rezeption hatte sich insbesondere darauf konzentriert, mithilfe neurowissenschaftlicher Erkenntnisse bestimmte Konzeptionen empirisch zu stützen (vgl. Becker, 2006b, S. 204–209). Anschlussmöglichkeiten sah ich – bezugnehmend auf die Debatte im englischsprachigen Raum – insbesondere für die Untersuchung neuronaler Korrelate von kognitiven Defiziten und individuellen Lernvoraussetzungen (vgl. S. 230).

Seit dieser Zeit hat sich in der Diskussion einiges getan: Die Anzahl der Beiträge hat erheblich zugenommen und das Feld hat sich thematisch ausdifferenziert. Die folgende Analyse setzt daher im Jahr 2006 an und rekonstruiert, ausgehend von einer Datenbankrecherche und anschließender Literaturlauswertung, wie sich die Rezeption bis zum Jahr 2012 entwickelt hat.

2. Die Entwicklung seit 2006: Expansion und Ausdifferenzierung

Zur Untersuchung der Rezeptionsentwicklung wurde eine Literaturrecherche in der Fachdatenbank „FIS-Bildung“ durchgeführt. Da Datenbanken nicht zwangsläufig vollständig sind und Zahlen allein keinen Aufschluss über die tatsächliche inhaltliche Relevanz eines Themas geben, besteht die Funktion dieser Recherche nicht darin, eine Vollenerhebung zu generieren, sondern eine allgemeine Entwicklungstendenz hinsichtlich der Anzahl und der inhaltlichen Ausrichtung der Rezeptionsansätze aufzuzeigen.

Als Suchbegriffe wurden „Erziehungswissenschaft“ oder „Pädagogik“ in Kombination mit „Neurowissenschaft“ oder „Neurobiologie“ oder „Hirnforschung“ oder „Gehirn“ verwendet. Im ersten Schritt wurde auf diese Weise eine Liste mit sämtlichen erziehungswissenschaftlich relevanten deutschsprachigen Publikationen² vom Jahr 2006 an und bis einschließlich 2012 generiert, in denen mindestens eine der möglichen Kombinationen der Suchbegriffe vorkam.

2 Bei einigen Treffern war keinerlei Verbindung zu pädagogischen Fragen erkennbar; diese wurden bei der weiteren Auswertung nicht einbezogen. Das betrifft auch Publikationen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie, die sich überwiegend mit dem Thema Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) befassen und dabei auf *neurobiologische Erklärungsmodelle* eingehen und darauf verwiesen, dass die Symptome häufig zuerst in

Bei einer früheren Recherche hatte ich für den Zeitraum von 1990 bis 2003 insgesamt *zehn Monografien* und für den Zeitraum von 1994 bis 2004 *21 Zeitschriftenartikel* mit neurowissenschaftlichen Bezügen ermittelt (vgl. Becker, 2006a); für den Zeitraum von 2006 bis 2012 werden nun immerhin *114 Monografien* und *208 Einzelbeiträge in Zeitschriften und Sammelbänden* angezeigt. Zunächst fällt demnach der verhältnismäßig große Anstieg an Publikationen ins Auge.

Allerdings deutet bereits ein Blick auf die Titel der Monografien darauf hin, dass die Verbindung von Pädagogik und Neurowissenschaften keineswegs immer im Zentrum steht.³ Deshalb wurden im nächsten Schritt alle verfügbaren Inhaltsverzeichnisse oder Abstracts gesichtet, um zu rekonstruieren, welchen Stellenwert die Auseinandersetzung mit neurowissenschaftlichem Wissen in den einzelnen Monografien einnimmt. Dabei zeigt sich, dass viele Monografien zwar einzelne Teilkapitel enthalten, in denen auf neurowissenschaftliche Erkenntnisse verwiesen wird, allerdings ohne dass ihnen in der Gesamtargumentation zwangsläufig eine zentrale Bedeutung zukäme. Von den 114 Monografien befassen sich 19 – sowohl dem Titel als auch dem Inhalt nach – *hauptsächlich* mit der Verbindung von Hirnforschung und Pädagogik; fünf davon sind von Vertretern neurowissenschaftlicher Disziplinen verfasst (vgl. Roth, 2011; Brand & Markowitsch, 2011; Korte, 2009; Spitzer, 2007; Blakemore & Frith, 2006). Aufgrund des unterschiedlichen Stellenwerts, den die Rezeption einnimmt, wurde die ursprüngliche Trefferliste entsprechend modifiziert, sodass sich zwischen *Monografien mit Hauptreferenzen* und *Monografien mit selektiven Bezügen* auf die Neurowissenschaften unterscheiden lässt. Von den 19 Monografien lassen sich 13 der Schulpädagogik, vier der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und jeweils eine der Fachdidaktik und der Kategorie Diverse zuordnen.

Bei den Beiträgen in Zeitschriften und Sammelbänden sind die Bezugnahmen hingegen meistens eindeutig: Fast alle gelisteten Treffer weisen im Titel oder Untertitel Bezüge zu den Neurowissenschaften auf, sodass zusätzliche Unterscheidungskriterien hier nicht notwendig sind. Die Gesamtzahl der Treffer ist mit 208 vergleichsweise hoch, wobei Artikel in Zeitschriften den deutlich größeren Anteil ausmachen.

Demnach lässt sich zunächst festhalten, dass die Anzahl an Beiträgen, in denen sich Autoren mit neurowissenschaftlichen Wissensbeständen beschäftigen, seit dem Jahr 2006 – verglichen mit der Phase davor – enorm angestiegen ist. Als nächstes wurden sämtliche *Themenbereiche* ermittelt, in denen eine Rezeption stattfindet, und, ausgehend davon, alle Publikationen, soweit möglich, den entsprechenden (Teil-)Disziplinen Heilpädagogik (HP), Schulpädagogik (SP), Allgemeine Erziehungswissenschaft (AEW), Frühkindliche Bildung (FKB), Fachdidaktiken (FDID) und Sportpädagogik (SSP) zugeordnet (vgl. Tabellen 1 und 2).

der Schule beobachtet werden, darüber hinaus aber keine pädagogischen Aspekte thematisieren. Ferner werden an dieser Stelle ausschließlich deutschsprachige Publikationen berücksichtigt, weil es in diesem Beitrag um das Selbstverständnis der deutschen Pädagogik geht.

3 Eine vollständige Liste der Publikationen stellt die Verfasserin auf Anfrage zur Verfügung.

Jahr	HP	SP	AEW	FKB	FDID	SPP	DIV
2006	3	6	3	0	1	0	0
2007	7	6	3	2	1	0	0
2008	5	8	2	1	1	0	0
2009	8	8	3	0	3	0	0
2010	2	7	3	5	0	2	1
2011	3	6	2	0	2	0	3
2012	1	1	2	3	0	0	0
	29	42	18	11	8	2	4

Tab. 1: Monografien mit Bezug auf Neurowissenschaften

Jahr	HP	SP	AEW	FKB	FDID	SPP	DIV
2006	10	10	8	2	12	1	4
2007	11	4	2	1	1	0	5
2008	2	6	3	1	3	1	4
2009	7	8	3	1	6	1	3
2010	12	16	5	2	3	3	5
2011	10	8	2	2	4	2	5
2012	5	3	0	0	0	0	1
	57	55	23	9	29	8	27

Tab. 2: Beiträge mit Bezug auf Neurowissenschaften in Zeitschriften und Sammelwerken

Die thematische Auswertung zeigt, dass sich mittlerweile alle Teildisziplinen mit neurowissenschaftlichen Wissensbeständen auseinandersetzen und sich der thematische Fokus dementsprechend über schulpädagogische und allgemein-erziehungswissenschaftliche Bereiche hinaus erweitert hat.⁴ Die mit Abstand meisten einschlägigen Beiträge finden sich innerhalb der Heilpädagogik und der Schulpädagogik.

Die quantitative Entwicklung bildet freilich nur einen Aspekt ab: Sie zeigt, dass die Auseinandersetzung mit den Neurowissenschaften innerhalb der Pädagogik an Bedeutung gewonnen hat, doch sie sagt nichts darüber aus, wie sich diese Entwicklung inhalt-

4 Für den Bereich Sozialpädagogik ergibt sich allerdings eine so geringe Anzahl an Treffern, dass die entsprechenden Publikationen hier in die Kategorie „Diverse“ (DIV) aufgenommen wurden; ob das dem tatsächlichen Rezeptionsstand entspricht oder Lücken in der Datenbank geschuldet ist, muss hier offen bleiben.

lich darstellt und welche Relevanz sie für die Theoriebildung und Forschung letztlich hat. Deshalb wird im Folgenden dargestellt, welche Erwartungen mit der Rezeption verbunden sind, welche thematischen Schwerpunkte die Autoren setzen und auf welche neurowissenschaftlichen Aussagen sie am häufigsten rekurren. Dazu wurden aus der Schulpädagogik, der Heilpädagogik und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, jenen Bereichen also, die die größten Rezeptionsaktivitäten aufweisen, jeweils mindestens fünf Publikationen und aus den anderen Bereichen exemplarisch jeweils mindestens zwei Beiträge aus dem Zeitraum 2009 bis 2012 inhaltlich ausgewertet. Der Umgang mit den Neurowissenschaften innerhalb der Lehr-Lern-Forschung wird separat dargestellt, weil er sich grundlegend von den pädagogischen Herangehensweisen unterscheidet und somit einen guten Ansatzpunkt für den Vergleich der Erwartungen und Erkenntniserträge darstellt.

3. Erwartungen und thematische Schwerpunkte

Im Vorwort zu ihrem Band „Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung“ erklären Herrmann und Schlüter (2012), dass sie die jüngsten Erkenntnisse der Neuropsychologie und Neurobiologie berücksichtigen, weil sie „viele reformpädagogische Erfahrungen, Empfehlungen und Prinzipien auf den Gebieten der Anthropologie und der Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters sowie auf dem Gebiet des nachhaltigen Lernens bestätigt haben“ (S. 12). Außerdem lieferten sie „starke Hinweise auf die unabweisbaren Veränderungsnotwendigkeiten in der bisherigen ineffizienten Betriebsförmigkeit des herkömmlichen Lehr-Lern-Betriebs in unseren öffentlichen staatlichen Schulen“ (S. 12). Ähnlich begründen Bönsch et al. (2010, S. 27) den Rekurs auf die Neurowissenschaften: Neurobiologische Erkenntnisse „tragen (...) dazu bei, Lern- und Motivationsprozesse zu verstehen und die konkrete Umsetzung pädagogischer Ziele zu optimieren.“

Auch in der Heilpädagogik setzen Autoren auf praxisrelevantes Wissen aus der Hirnforschung: Sassenroth (2010, S. 1) weist in der Einleitung zum Themenschwerpunkt „Die Bedeutung der Neurowissenschaften für die Heil- und Sonderpädagogik“ zunächst auf die große Präsenz der Neurowissenschaften hin und nennt anschließend Autismus, Schriftspracherwerbsstörungen, Dyskalkulie und Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) als Beispiele für Bereiche, in denen die Auseinandersetzung künftig von praktischem Nutzen sein könnte.

Die meisten Autoren begründen die Berücksichtigung der Neurowissenschaften mit deren Aktualität und der empirischen Validität ihrer Aussagen. Unabhängig von dem konkreten Bereich, in dem die Auseinandersetzung erfolgt, wird neurowissenschaftliches Wissen überwiegend sowohl zur *Anregung* neuer pädagogischer Praxen als auch zur *Absicherung* bewährter Prinzipien genutzt.

Zu den Hauptthemen, die in nahezu allen Teildisziplinen mit Rekurs auf die Neurowissenschaften diskutiert werden, gehören: (a) die Bedeutung sozialer Beziehungen für das Lernen (das Gehirn als „Sozialorgan“); (b) die Wichtigkeit anregender Um-

welten für die Hirnentwicklung („sensible Phasen“); (c) die negativen Auswirkungen von Stress auf Hirnentwicklung und Lernen („erfahrungsabhängige Neuroplastizität“); (d) die Bedeutung positiver Emotionen und Erfahrungen für das Lernen (das dopaminerge System als „Belohnungssystem“); (e) die Bedeutung verschiedener Gedächtnisarten („implizit – explizit“) für Lernen und Unterricht; (f) die Funktion des Wiederholens und Übens für die Gedächtniskonsolidierung; (g) die persönliche Relevanz von Lerninhalten (das limbische System als „interne Bewertungsinstanz“); (h) das Verständnis des Lernens als eines selbstgesteuerten Prozesses (das Gehirn als dynamisches, jedoch „geschlossenes“ System).

Viele Autoren referieren vergleichsweise ausführlich den Aufbau des Nervensystems und die Funktionsweisen verschiedener Gehirnregionen sowie Neurotransmitter und ziehen, wenn es um praktische Schlussfolgerungen geht, populärwissenschaftliche Publikationen hinzu, in denen Neurowissenschaftler selbst die pädagogische Relevanz neurobiologischer Erkenntnisse herausarbeiten (vgl. Bönsch et al., 2010, S. 27 ff.; Walser, 2010). Besonders häufig wird auf die Veröffentlichungen von Manfred Spitzer, Gerald Hüther, Gerhard Roth und Joachim Bauer verwiesen, die gleichzeitig auch mit zahlreichen eigenen Beiträgen in Sammelwerken und pädagogischen Zeitschriften vertreten sind.

Die starke Konzentration auf bestimmte Personen und deren Publikationen erklärt möglicherweise nicht nur die hohe thematische Übereinstimmung zwischen Beiträgen aus verschiedenen Teildisziplinen, sondern auch die mehrheitlich vorgetragenen Forderungen nach einer neuen Lern- und Schulkultur. So wird beispielsweise immer wieder darauf hingewiesen, dass in der Schule neue Umgangsweisen mit Fehlern und Defiziten Einzug halten müssten, weil negative Erfahrungen und Stress lernhinderlich seien, und dass es insgesamt gelte, in pädagogischen Handlungsfeldern viel stärker auf die Herstellung positiver Beziehungen zu achten (vgl. Hüther, 2010). Begründet wird dies insbesondere mit Verweis auf die sogenannten „Spiegelneuronen“: Das Gehirn, so Bauer (2012, S. 275), sei „ein auf gute zwischenmenschliche Beziehungen angewiesenes Organ“, und der „Kern jeder zwischenmenschlichen, insbesondere der pädagogischen ‚Beziehung‘ ist Spiegelung und Resonanz“ (S. 276). Schüler würden daher genau spüren, wenn Lehrkräfte mit „Freude, Leidenschaft oder Begeisterung“ unterrichteten, und das könnte man entsprechend zur Motivation nutzen. Aus „neurowissenschaftlicher Sicht“ stünden daher „Beziehungsaspekte (...) hoch im Kurs: Beziehungskompetenz und Kooperation bilden die Basiskomponenten für das Entstehen von Lernmotivation“ (Jünger & Leitz, 2010, S. 15). Auch in der Heilpädagogik setzen sich Autoren mit „Spiegelneuronen“ und anderen Konzepten auseinander, in denen es um die Verbindung von Emotion und Kognition geht, um damit die Bedeutung bestimmter pädagogischer Ansätze empirisch zu untermauern (vgl. Egloff Lehner, 2010, S. 44).

Unterm Strich kommen die Autoren, unabhängig von dem konkreten Phänomen, mit dem sie sich befassen, immer auf einige wenige Kernaussagen zurück, die einerseits die *Plastizität des Gehirns* als Grundlage aller Lernprozesse betreffen und andererseits die *Relevanz positiver sozialer Beziehungen und Erfahrungen* für gelingende pädagogische Arbeit betonen. Speck hebt die Bedeutung solcher Einsichten hervor:

„Das Wissen um die neuronalen Prozesse, die durch Erziehung und Erfahrung das Gehirn aufbauen, kann unser pädagogisches Verstehen und Handeln, das generell nur auf Beobachtungen angewiesen ist, wesentlich verbessern“ (Speck, 2010, S. 61–62). Auch in Beiträgen, in denen es um speziellere Fragen geht, spricht man dem Blick auf die neuronale Ebene zumindest einen Erkenntniszuwachs im Sinne eines besseren Verständnisses zu (vgl. zum Thema Autismus: Herpertz-Dahlmann, Konrad & Freitag, 2010; zum Thema Epilepsie: Dold & Güttinger, 2010; zum Thema Dyskalkulie: Brunner, 2010).

Summa summarum erwarten die Autoren von den Neurowissenschaften theoretisch und praktisch relevante Einsichten, zu denen die Pädagogik nicht gelangen könne, weil sie „lediglich“ Verhalten beobachten und Leistungen messen, nicht jedoch die Ebene der neuronalen Korrelate erfassen könne (vgl. Speck, 2010; Herrmann, 2009). Allerdings begründet keiner der Autoren, *weshalb* der Blick auf hirnanatomische oder -funktionelle Grundlagen tatsächlich bessere, im Sinne von empirisch verlässlicheren oder praktisch überzeugenderen Erkenntnissen zutage fördere, als es sozialwissenschaftliche oder psychologisch-experimentelle Forschung vermöge.

An diesem Punkt setzen Diskussionen innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an: Stärker als in anderen Teildisziplinen werden dort die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlagen der Rezeption in den Blick genommen (vgl. Becker, 2010; Niewels, 2011; Salaschek, 2012). Müller (2010) beschreibt die Beschäftigung mit den Neurowissenschaften als „Spielarten einer Naturalisierung des Pädagogischen“ und unterscheidet zwischen einem „eklektischen Naturalismus“, der auf die „Integration und Applikation neurowissenschaftlicher Einzelerkenntnisse“ ausgerichtet sei (S. 216) und im deutschsprachigen Raum beispielsweise durch die „Neurodidaktik“ repräsentiert werde, und einem „szientistischen Naturalismus“, den er als eine „Bewegung“ beschreibt, die ihre „Inklusionsbestrebungen nicht allein auf unterschiedliche Forschungsfelder, sondern auch auf verschiedene nicht-wissenschaftliche Akteure und Instanzen innerhalb des pädagogischen Feldes“ richte (S. 217). Als Beispiel führt er die Aktivitäten der „International Mind, Brain, and Education Society“ an, die sich eher als „ein bildungs-, wissenschafts- und gesellschaftspolitisches Projekt“ verstehe, als sich über konkrete „Forschungsvorhaben“ zu definieren (S. 217). Müller selbst spricht sich für einen „pragmatischen Naturalismus“ als Alternative aus, der „ein konstruktives Verhältnis der Theorie zur empirischen Forschung“ eröffnen könne, ohne dabei den üblichen naiven Verkürzungen der bisherigen Rezeption aufzusitzen, und nennt als mögliches Forschungsfeld „Embodiment“ (S. 223).

Niewels (2011) konzentriert sich auf die „Folgen bildgebender Verfahren für die allgemeine Pädagogik“ und setzt sich zunächst mit einigen technischen Grundlagen der funktionellen Magnetresonanztomografie (fMRT) auseinander. Anschließend referiert sie Studien, in denen der Einfluss mittels fMRT-erzeugter Bilder auf die Überzeugungskraft von (wissenschaftlichen) Aussagen untersucht wurde: „Hirnbilder“, so Niewels (2011, S. 25), besäßen im Urteil des Publikums eine hohe Glaubwürdigkeit und veränderten die „Wahrnehmung von Menschen in ihrer Verfasstheit als Natur- und Kulturwesen“. Als besonders problematisch beurteilt sie die stillschweigende Akzeptanz der

durch Bildgebungsstudien gesetzten Normen⁵, denn die „Normalisierung des neuronalen Menschenbildes durch Popularisierung der Hirnbilder“ führe „zu einer veränderten Akzeptanz medikamentöser Eingriffe in das Hirn als Organ“. Dadurch werde möglicherweise die „Medikalisierung des Psychischen zur Norm erhoben“ und „die Hoffnung auf die technische Konstituierung des ‚neuen Menschen‘ genährt“ (S. 23).

Die hier skizzierten Rezeptionsansätze innerhalb verschiedener Teildisziplinen zeigen einerseits, dass sich die Themenfelder, innerhalb derer auf Neurowissenschaften rekurriert wird, ausdifferenziert haben. Doch mit Blick auf die Erwartungen wird auf der anderen Seite deutlich, dass sie sich – nach wie vor – in zwei Gruppen einteilen lassen: Es gibt jene *rezeptiv-praktischen* Ansätze, die aus der Rezeption primär *praktische Konsequenzen* ziehen und eine stärker kind- bzw. „gehirnorientierte“ Pädagogik fordern, welche Emotionalität, Beziehung und Lebensweltorientierung ins Zentrum stellt, und es gibt jene *reflexiv-theoretischen* Ansätze, in denen es um eine *wissenschaftstheoretische Einordnung* geht und in denen kritische Auseinandersetzungen mit der Reichweite neurowissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung im Mittelpunkt stehen. Allerdings hat sich deren Zahlenverhältnis deutlich zugunsten der praxisnahen Ansätze verändert. Bevor diese Beobachtung mit Blick auf das Selbstverständnis der Pädagogik diskutiert wird, soll noch kurz ein Blick auf die Entwicklung der neurowissenschaftlichen Lehr-Lern-Forschung geworfen werden.

4. Neurowissenschaftliche Lehr-Lern-Forschung

Die Lehr-Lern-Forschung befasst sich als Teilbereich der Pädagogischen Psychologie mit Fragen des Lernens und Lehrens, und durch ihre Konzentration auf die theoriegeleitete „Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen“ (Terhart, 2002, S. 80) und ihre quantitativ-experimentelle Ausrichtung bringt sie für die Kooperation mit den Neurowissenschaften andere Voraussetzungen mit als beispielsweise die Allgemeine Didaktik.

In dem Band „Lehr-Lern-Forschung unter neurowissenschaftlicher Perspektive“ (Heine & Jacobs, 2011b) werden die Ergebnisse der Pilotstudien dargestellt, die während der zweiten Phase des BMBF-Förderprogramms „NIL“ durchgeführt wurden. Die Pilotprojekte beziehen sich inhaltlich eng auf jene Bereiche, die bereits in der Expertise (Stern et al., 2005) mit Blick auf interdisziplinäre Kooperationen als besonders aussichtsreich beschrieben wurden: (a) neurokognitive Korrelate regelhaften und gestörten Schriftspracherwerbs; (b) die Entwicklung numerisch-mathematischer Verarbeitung

5 Solche Studien konzentrieren sich häufig darauf, hirnfunktionelle „Abweichungen“ zwischen „gesunden“ und „kranken“, also beispielsweise Menschen mit und ohne ADHS, Dyslexie, Autismus etc., zu ermitteln. Die Hirnfunktionen von Gesunden werden dann gewissermaßen als Norm etabliert, während die Hirnfunktionen von Kranken die Abweichung repräsentieren. Die Unterscheidung ist aber schon auf der Verhaltensebene problematisch und wird beispielsweise innerhalb der Psychiatrie kritisch hinterfragt.

im Kindes- und Jugendalter; (c) Feedback als Determinante individuellen Lernerfolgs; (d) Schlaf und allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit; (e) die Bedeutung musikalischer und körperlicher Aktivität für die Entwicklung kognitiver Funktionen im Kindesalter (vgl. Heine & Jacobs, 2011b, S. 5–8).

In allen genannten Themenfeldern wurden experimentelle Studien durchgeführt, bei denen unterschiedliche bildgebende Verfahren mit psychologischen Tests oder standardisierten Befragungen kombiniert wurden. Grundsätzlich geht es um die Erfassung neuronaler Korrelate, die beispielsweise Aufschluss über spezifische Abweichungen zwischen „regelhaften und gestörten“ kognitiven Prozessen oder die hirnpfysiologischen Auswirkungen bestimmter Interventionen oder Aktivitäten geben.

Neuronale Korrelate werden denn auch in allen Studien identifiziert, und in Bezug auf kognitive Defizite, wo sich hirnfunktionelle Unterschiede beispielsweise zwischen Kindern mit und ohne Lese-Rechtschreib-Schwäche nachweisen lassen, sehen die Autoren die Möglichkeit, neurowissenschaftliche Methoden künftig diagnostisch-prognostisch einzusetzen (vgl. Schulte-Körne, Bublat & Thomé, 2011; Grande & Heim, 2011).

Andere Autoren sehen einen praktischen Nutzen ihrer Ergebnisse für den Unterricht: Van der Meer, Foth, Preusse und Wartenburger (2011) konnten zeigen, dass „Schüler mit hohem IQ unterschiedliche Anforderungen schneller und mit weniger Fehlern bewältigen als die Kontrollpersonen“, und dazu neuronale Korrelate ermitteln: „Die fMRT-Daten weisen in Abhängigkeit von der Intelligenz auf differenzielle Aktivierungen im fronto-parietalen Netzwerk hin“ (S. 78). Diese Erkenntnisse könnten „bei der Qualifizierung von Bildungs- und Trainingsmaßnahmen auf dem Gebiet des mathematischen Denkens und Lernens“ helfen und eine „neurowissenschaftlich fundierte Gestaltung von Lehrmethoden und Curricula“ leisten (S. 78). Der Zusammenhang zwischen den empirischen Daten und diesen Schlussfolgerungen wird allerdings nicht klar – ein Problem, das sich auch in anderen Beiträgen, wie etwa dem zum Zusammenhang zwischen exekutiven Funktionen und Schulsport, zeigt (Kubesch & Kiefer, 2011). Die Autoren schreiben ihren Ergebnissen „eine hohe Relevanz für die schulische Praxis“ zu und fordern „den Ausbau des Sportunterrichts“, weil ihre Studie belege, dass „über eine gesteigerte körperliche Leistungsfähigkeit Entwicklungsprozesse des exekutiven Systems gefördert werden können“ (S. 155). Die konkreten Zusammenhänge und Effekte werden jedoch nicht erörtert, sodass unklar bleibt, was mit der Förderung der „Entwicklungsprozesse des exekutiven Systems“ genau gemeint ist und wie sich diese im konkreten Unterrichtsgeschehen manifestieren (vgl. S. 153–155).

Andere Autoren betonen die Vorläufigkeit ihrer Ergebnisse und verweisen, insbesondere wenn es um praktische Konsequenzen geht, auf die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen (vgl. Rodenbeck & Hasselborn, 2011; Falkenstein, Wild-Wall & Hoffmann, 2011), und manche Aussagen lassen darauf schließen, dass der Erkenntnisgewinn der psychologischen Anteile der Studie, zumindest was den praktischen Nutzen angeht, den der neurowissenschaftlichen Anteile vorerst übersteigt (vgl. Anschütz, Özyurt, Moschner, Parchmann & Thiel, 2011, S. 90).

Dass sämtliche Autoren die Forschungsk Kooperation als fruchtbar und zukunftsweisend beurteilen, liegt in Anbetracht der Struktur des Förderprogramms nahe, und man

muss bei der Beurteilung der Studienergebnisse in Rechnung stellen, dass es sich um Pilotprojekte mit verhältnismäßig kurzer Förderdauer handelte. Insofern betont der Verweis auf ausstehende Forschung den vorläufig programmatischen Charakter des Unternehmens, und es bleibt abzuwarten, welche pädagogischen Einsichten sich aus den umfangreicheren Projekten der letzten Förderphase ergeben haben.⁶

5. Mehr verstanden, besser gehandelt? Rezeption im Modus der Selbstvergewisserung

Die Entwicklung der Rezeption lässt eine große Offenheit der Pädagogik gegenüber neurowissenschaftlichen Modellen und Empfehlungen erkennen: Zumindest dort, wo es um praktische Fragen geht, findet sich kein Themenfeld, in dem nicht auf sie verwiesen würde, und sei es auch nur, um zu verdeutlichen, dass man der aktuellen Diskussion folgt. Gleichzeitig werden gerade die praxisorientierten Integrationsansätze insbesondere vonseiten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft kritisiert: Solche Versuche führten letztlich dazu, dass „traditionelle Dualismen“ unreflektiert fortgeschrieben würden (Müller, 2010, S. 221), und legten das mangelnde Problembewusstsein der Pädagogik offen (Niewels, 2011).

Angesichts dieser unterschiedlichen Einschätzungen kann man daher (mindestens) zwei Perspektiven – und Selbstverständnisse – im Umgang mit den Neurowissenschaften unterscheiden: Es gibt innerhalb der Pädagogik eine vergleichsweise große Gruppe integrationsbeflissener Autoren, die den Neurowissenschaften unbedingte Evidenz beimisst, wenn es um die Beantwortung pädagogischer Fragen geht, und es gibt eine kleinere skeptische Fraktion, die den Diskurs beobachtet und analysiert.

Allerdings deuten die Entwicklungen der vergangenen Jahre darauf hin, dass die erste Perspektive den Diskurs dominiert, während kritische Betrachtungen eher randständig sind. Das Gros der Rezeptionsbemühungen ist demzufolge durch hohe Erwartungen bestimmt: Man möchte pädagogisches Handeln *empirisch absichern und optimieren* und dessen Effekte *besser verstehen*. Durch ihre Integrationsbereitschaft präsentiert sich die Pädagogik somit auf den ersten Blick als innovationsfreudige Disziplin, die bereit ist, von den Neurowissenschaften zu lernen.

Sie setzt sich jedoch von Anfang an primär mit der popularisierten Variante der Neurowissenschaften auseinander und vertraut darauf auch dann, wenn es um den empirischen Gehalt bestimmter Aussagen geht. Das ist zwar einerseits verständlich, weil sich die neurowissenschaftliche Fachliteratur im Gegensatz zu den populärwissenschaftlichen Darstellungen ungleich abstrakter und „praxisferner“ präsentiert, stellt aber gleichzeitig ein Problem dar, denn die Popularisierung von Wissenschaft bringt mit sich, dass Erkenntnisse vereinfacht und zuweilen auch voreilig auf andere Gebiete

⁶ Auf der Homepage des BMBF gibt es derzeit noch keine Informationen über die letzte Förderphase: http://empirische_bildungsforschung.pt-dlr.de/de/1385.php, Stand 12. 10. 2013.

übertragen werden. Wenn Pädagogen (reform-)pädagogische Prinzipien mittels neurowissenschaftlicher Erkenntnisse empirisch absichern möchten, dabei aber nicht auf einschlägige Studien, sondern lediglich auf pädagogische Auslegungen (durch bestimmte Neurowissenschaftler) verweisen können, verliert das Empirie-Argument jedoch an Überzeugungskraft.

Mit Blick auf die praktischen Forderungen stellt sich allerdings ohnehin die Frage, weshalb der Pädagogik die empirische Absicherung durch die Neurowissenschaften eigentlich so wichtig ist, denn sie sind in ihrer Allgemeinheit konsensfähig und stehen auch nicht im Widerspruch zu bisherigen Befunden. Die Bedeutung früher Bindungen, anregender Lernumgebungen und positiver Interaktionen werden auch vonseiten der pädagogischen und psychologischen Forschung als entwicklungs- und lernförderliche Faktoren beschrieben; konkrete Optimierungsstrategien für pädagogisches Handeln lassen sich daraus jedoch nicht ableiten. Möglicherweise liegt jedoch gerade darin der Reiz: Allgemeine Aussagen lassen sich bedarfsgerecht auslegen, und sie stellen insofern auch keine wirkliche praktische Herausforderung dar. Das spricht dann allerdings – auf den zweiten Blick – weniger für Innovationsbereitschaft als für eine konservative Haltung, die sich in ihren Grundfesten letztlich (doch) nicht irritieren lässt.

Die Pädagogik setzt bei ihrer Beschäftigung mit den Neurowissenschaften auf Selbstvergewisserung, und dass dieses Motiv nicht nur die Auseinandersetzung in der Theorie, sondern auch in der pädagogischen Praxis bestimmt, zeigen erste Befragungen von Lehrkräften: Frister (2013) hat mittels halbstandardisierter Interviews Lehrer befragt, die an Fortbildungen und Vorträgen teilgenommen hatten, in denen neurowissenschaftliche Wissensbestände über Lernen und Gehirn vermittelt wurden. Er kommt zu dem Ergebnis, dass sich Lehrer von der Hirnforschung weniger neue Unterrichtsmethoden versprechen als vielmehr die empirische Legitimation bestimmter Konzeptionen: „Die reformpädagogisch orientierten Lehrpersonen sind sich darin einig, dass die Neurowissenschaften vor allem die Maximen der Reformpädagogik bestätigen“ (Frister, 2013, S. 60). Auch Kummer (2012) zeigt in ihrer qualitativen Untersuchung, dass der Hirnforschung durchweg eine Validierungs- und Legitimationsfunktion zugeschrieben wird, allerdings arbeitet sie auch heraus, dass „die Aussagen der Hirnforschung als wissenschaftlicher und damit glaubhafter als die Pädagogik eingeschätzt werden (...). Diese Sichtweise ist verknüpft mit der Hoffnung, den Eltern gegenüber sicherer auftreten und das eigene pädagogische Handeln besser begründen zu können (...), sowie sich damit ‚rechtfertigen‘ zu können“ (S. 182).

Die von ihr befragten Lehrer schätzen die praktische Relevanz der Hirnforschung durchweg als hoch ein (Kummer, 2012, S. 151 ff.), wobei sie ihr Wissen überwiegend aus Zeitungsartikeln oder anderen populärwissenschaftlichen Beiträgen sowie Vorträgen und Internetquellen bezögen. Auf die Frage nach den konkreten praktischen Konsequenzen, die sie daraus gezogen hatten, gaben die Interviewpartner u. a. an, nun klarere Unterrichtsziele zu setzen und anders mit Fehlern umzugehen, was sich positiv auf das Verhältnis zu ihren Schülern auswirke und eine ruhigere Arbeitsatmosphäre schaffe. Allerdings tendierten die Befragten dazu, aus der Hirnforschung alle möglichen praktischen Konsequenzen abzuleiten, ohne dass sich konkrete Zusammenhänge zwischen

neurowissenschaftlichen Befunden und pädagogischem Handeln nachvollziehen ließen (vgl. Kummer, 2012, S. 181–182).

Das hier angesprochene Ableitungsproblem kennzeichnet die Auseinandersetzung der Pädagogik mit den Neurowissenschaften von Anfang an, und es scheint, als gäbe es nicht nur eine Art Rezeptionsverpflichtung – man *kann* sich kaum noch über Lernen und Erziehung äußern, ohne dabei wenigstens auf die Hirnforschung *zu verweisen* –, sondern auch einen „Anwendungsimperativ“: Am Ende müssen praktische Konsequenzen formuliert werden, und seien sie auch noch so kontingent. Selbst die neurowissenschaftliche Lehr-Lern-Forschung, die sich gegenüber der popularisierten Variante der Neurowissenschaften ungleich autonomer verhält, ist davor nicht gefeit: Letztlich rechnen alle Autoren in dem Band von Heine und Jacobs (2011b) mit einer praktischen Relevanz ihrer Ergebnisse; manche sehen sie schon jetzt, andere setzen auf Folgestudien. Doch die bisherigen Ergebnisse zeigen mitnichten, dass eine Kooperation innerhalb des experimentellen Paradigmas einfacher und der Erkenntnisgewinn größer ist, denn die pädagogisch-psychologischen und die neurowissenschaftlichen Anteile der Studien driften auseinander und legen die Lücken zwischen den neurowissenschaftlichen Einsichten und den praktischen Schlussfolgerungen offen.⁷

Abschließende Statements, die hervorheben, dass sich für beobachtbares Verhalten neuronale Entsprechungen abbilden ließen, und dies gleichzeitig als Beleg für die Relevanz entsprechender Folgestudien anführen, laden zu kritischen Nachfragen ein: Zeugt die Aussage, „dass unterschiedliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler (Lesen und Rechnen) auch unterschiedliche Gehirnaktivitäten hervorrufen und dass diese Unterschiede (...) grundsätzlich messbar sind“ (Reiss, Pekrun, Dresler, Obersteiner & Fallgatter, 2011, S. 51), tatsächlich von einem Erkenntnisgewinn? Oder drückt sich darin nicht vielmehr eine „Naturalisierungsstrategie“ aus, die eine „Reduktion pädagogisch relevanter Prozesse auf deren neuronale Korrelate“ betreibt (Müller, 2010, S. 221)? Wäre das der Fall, so hätte auch die neurowissenschaftliche Lehr-Lern-Forschung nicht (viel) mehr verstanden als die „Neuro-Pädagogik“.

Immerhin: Lehrer fühlen sich durch die Hirnforschung motiviert, ihr pädagogisches Handeln zu reflektieren. Bisher hat zwar niemand untersucht, welche praktischen Auswirkungen das hat, und Kummer (2012, S. 182) geht davon aus, dass etwaige positive Effekte allenfalls einem „Placebo-Effekt“ geschuldet wären. Aber selbst wenn dem so wäre, ließe sich nicht bestreiten, dass die Neuro-Debatte ein enormes Diskussionspotenzial mit praktischen Folgen, z. B. in der Lehrerbildung, entfaltet hat. Bloß mit „Empirie“ hat das letzten Endes dann doch nicht viel zu tun. Das ist aber weniger der Auslegung der Neurowissenschaften durch „Pädagogik-Professoren“ geschuldet als vielmehr

7 Den gleichen Eindruck vermitteln die Forschungsaktivitäten des Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL); ein Teil der Studien setzt testpsychologische und andere standardisierte Verfahren ein, in anderen Studien werden diese mit Verfahren zur Messung physiologischer Parameter und zur Darstellung von Hirnaktivität kombiniert. Der eigentliche „Transfer“ wird indes nicht ersichtlich (siehe: <http://www.znl-ulm.de/Themen/themen.html>, 12. 10. 2013).

der Sache an sich; denn auch wenn sich Hirnforscher selbst zu pädagogischen Themen äußern, hat das wenig mit Wissenschaft, dafür aber viel mit persönlichen Überzeugungen zu tun.

Literatur

- Anschütz, A., Özyurt, J., Moschner, B., Parchmann, I., & Thiel, Ch. (2011). Der Einfluss von Feedback auf Lernleistungen bei Kindern. In A. Heine & A. M. Jacobs (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung unter neurowissenschaftlicher Perspektive. Ergebnisse der zweiten Förderphase des Programms NIL: Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen* (S. 83–90). Münster: Waxmann.
- Arnold, M. (2002). *Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess*. München: Ernst Vögel Verlag.
- Bauer, J. (2012). Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. In U. Herrmann & S. Schlüter (Hrsg.), *Reformpädagogik. Eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung* (S. 274–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker, N. (2006a). *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik*. http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5580/pdf/Becker_2006_Neurowissenschaftliche_Herausforderung_D_A.pdf [06.11.2013].
- Becker, N. (2006b). Von der Hirnforschung lernen? Ansichten über die pädagogische Relevanz neurowissenschaftlicher Erkenntnisse. In A. Scheunpflug & Ch. Wulf (Hrsg.), *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 5, S. 177–200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, N. (2007). Die Lust an den Versuchungen der Hirnforschung. Über die paradoxen Folgen neurowissenschaftlicher Stellungnahmen zu pädagogischen Fragen. In *Jahrbuch für Pädagogik 2006* (S. 141–156). Frankfurt a. M.
- Becker, N. (2010). Technologien, Bilder, Reduktionen. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen über den Reiz neurowissenschaftlicher Offerten. In S. Schlüter & A. Langewand (Hrsg.), *Neurobiologie und Erziehungswissenschaft. Die neueren Konjunkturen pädagogischer Wissenschaftsforschung aus historischer und systematischer Perspektive* (S. 22–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blakemore, S.-J., & Frith, U. (2006). *Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß*. München: DVA.
- Bönsch, M., Kohnen, H., Möllers, B., Müller, G., Nather, W., & Schürmann, A. (2010). *Kompetenzorientierter Unterricht*. Braunschweig: Westermann-Schulbuchverlag.
- Borck, C. (2006). Lässt sich vom Gehirn das Lernen lernen? Wissenschaftshistorische Anmerkungen zur Anziehungskraft der modernen Hirnforschung. In A. Scheunpflug & Ch. Wulf (Hrsg.), *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 5, S. 87–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brand, M., & Markowitsch, H. J. (2011). *Lernen und Gedächtnis. Relevante Forschungsergebnisse für die Schule*. München: Oldenbourg.
- Braun, A. K., & Meier, M. (2004). Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“ *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), S. 507–520.
- Brunner, E. (2010). Welchen pädagogischen Nutzen bzw. welche Einsichten bieten neurowissenschaftliche Studien? Eine kritische Auseinandersetzung über die fehlende Interdisziplinarität im Feld der Neurowissenschaften anhand des Themenbereichs Dyskalkulie. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(11-12), 33–37.
- Der Spiegel (01.07.2002). „Begeisterung diszipliniert.“ Der Magdeburger Hirnforscher Henning Scheich über richtigen und falschen Unterricht. *Der Spiegel*, 27/2002 (01.07.2002), 76–77.

- Dichgans, J. (1994). Die Plastizität des Nervensystems. Konsequenzen für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(2), 229–246.
- Dold, S., & Güttinger, L. (2010). Psychosoziale oder neurologische Ursachen sozialkognitiver Einschränkungen? Erkenntnisse aus der Epileptologie und ihre Bedeutung für die Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(11-12), 45–50.
- Egloff Lehner, K. (2010). Die Welt aussen, das Ich innen – und dazwischen etwas Drittes: Die Welt meines Körpers. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(11-12), 38–44.
- Falkenstein, M., Wild-Wall, N., & Hoffmann, S. (2011). Neurophysiologische Aspekte des Zweitspracherwerbs: Der Effekt von korrekтивem Feedback auf die Fehlerverarbeitung und das Lernen. In A. Heine & A. M. Jacobs (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung unter neurowissenschaftlicher Perspektive. Ergebnisse der zweiten Förderphase des Programms NIL: Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen* (S. 91–100). Münster: Waxmann.
- Frister, J. (2013). Die Hirnforschung aus der Sicht von Praktikern. Wie beurteilen Lehrerinnen und Lehrer die pädagogische Relevanz der Hirnforschung? *Berliner Debatte Initial*, 24(1), 51–63.
- Grande, M., & Heim, S. (2011). Ein multivariantes Profil der Dyslexie für spezifische Diagnostik und Intervention bei Leseproblemen. In A. Heine & A. M. Jacobs (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung unter neurowissenschaftlicher Perspektive. Ergebnisse der zweiten Förderphase des Programms NIL: Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen* (S. 17–26). Münster: Waxmann.
- Grzesik, J. (2002). *Operative Lerntheorie. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung des Menschen durch Selbstveränderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heine, A., & Jacobs, A. M. (2011a). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung unter neurowissenschaftlicher Perspektive. Ergebnisse der zweiten Förderphase des Programms NIL: Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen* (S. 7–8). Münster: Waxmann.
- Heine, A., & Jacobs, A. M. (Hrsg.) (2011b). *Lehr-Lern-Forschung unter neurowissenschaftlicher Perspektive. Ergebnisse der zweiten Förderphase des Programms NIL: Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen*. Münster: Waxmann.
- Herpertz-Dahlmann, B., Konrad, K., & Freitag, C. (2010). Autismus heute. *Frühförderung interdisziplinär*, 29(1), 3–12.
- Herrmann, U. (2004). Gehirnforschung und die Pädagogik des Lehrens und Lernens. Auf dem Weg zu einer ‚Neurodidaktik‘? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 471–474.
- Herrmann, U. (2009). Neurodidaktik – gehirngerechtes Lehren und Lernen. *Lehren und Lernen*, 35(10), 28–33.
- Herrmann, U., & Schlüter, S. (Hrsg.) (2012). *Reformpädagogik. Eine kritisch-konstruktive Gegenwärtigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hüther, G. (2004). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 487–495.
- Hüther, G. (2010). Wie funktioniert das Lernen im Kopf? Erkenntnisse der Neurobiologie über Lernprozesse. *Pädagogik*, 62(4), S. 40–45.
- Jünger, W., & Leitz, I. (2010). Motivation und Kooperatives Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht. *Lehren und Lernen*, 36(1), S. 15–20.
- Korte, M. (2009). *Wie Kinder heute lernen. Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß; das Handbuch für den Schulerfolg* (1. Aufl.). München: DVA.
- Kubesch, S., & Kiefer, M. (2011). Exekutive Funktionen und Schulsport: Eine EEG-Studie und eine Studie unter Einsatz computerisierter neuropsychologischer Testverfahren in Schulen. In A. Heine & A. M. Jacobs (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung unter neurowissenschaftlicher Perspektive. Ergebnisse der zweiten Förderphase des Programms NIL: Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen* (S. 153–156). Münster: Waxmann.

- Kummer, U. (2012). *Die Hirnforschung – Ein neuer Hoffnungsträger für Lehrerinnen und Lehrer? Eine empirische Studie* (Dissertation). Erlangen-Nürnberg. <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2013/4040/pdf/UrsulaKummerDissertation.pdf> [28. 03. 2013].
- Miller-Kipp, G. (1992). *Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Müller, Th. (2006). Erziehungswissenschaftliche Rezeptionsmuster neurowissenschaftlicher Forschung. In A. Scheunpflug & Ch. Wulf (Hrsg.), *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 5, S. 201–216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Th. (2010). Spielarten einer Naturalisierung des Pädagogischen: Zwischen Hirnzentrierung und Embodiment. In S. Schlüter & A. Langewand (Hrsg.), *Neurobiologie und Erziehungswissenschaft. Die neueren Konjunkturen pädagogischer Wissenschaftsforschung aus historischer und systematischer Perspektive* (S. 209–225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niewels, C. (2011). Versuchungen des Normalen. Folgen bildgebender Verfahren für die allgemeine Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(4), 644–653.
- Otto, B. (1995). *Ist Bildung Schicksal? Gehirnforschung und Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Pflüger, H.-J. (2006). Von den Neurowissenschaften erziehen lernen? In A. Scheunpflug & Ch. Wulf (Hrsg.), *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 5, S. 44–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reiss, K., Pekrun, R., Dresler, Th., Obersteiner, A., & Fallgatter, A. (2011). BrainMath: Eine neurophysiologische Untersuchung mathematik-relevanter Hirnfunktionen bei Schulkindern: Einflüsse von Alter, Gefühlszustand und Präsentationsformat. In A. Heine & A. M. Jacobs (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung unter neurowissenschaftlicher Perspektive. Ergebnisse der zweiten Förderphase des Programms NIL: Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen* (S. 41–56). Münster: Waxmann.
- Rodenbeck, A., & Hasselhorn, M. (2011). „Fit for School“: Effekte eines 6-wöchigen Programms zur Schlafverbesserung auf das Lernen und Gedächtnisfunktionen bei Grundschulkindern. In A. Heine & A. M. Jacobs (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung unter neurowissenschaftlicher Perspektive. Ergebnisse der zweiten Förderphase des Programms NIL: Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen* (S. 117–127). Münster: Waxmann.
- Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 496–506.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Salaschek, U. (2012). *Der Mensch als neuronale Maschine? Hirnbilder, Menschenbilder, Bildungsperspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Sassenroth, M. (2010). Alles „neuro“ oder was? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(11-12), 1–2.
- Scheich, H. (2003). Lernen unter der Dopamindusche. Was uns Versuche an Mäusen über die Mechanismen des menschlichen Gehirns verraten. *Die Zeit*, Nr. 39. http://www.zeit.de/2003/39/Neurodidaktik_2 [12. 10. 2013].
- Scheunpflug, A. (2000). Lernen. Was passiert in den Gehirnen von Schülerinnen und Schülern? *Pädagogik*, 52(2), 46–51.
- Scheunpflug, A., & Wulf, Ch. (Hrsg.) (2006). *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 5). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmoll, H. (2003). Neurodidaktik. Wie die Schulen die Erkenntnisse der Hirnforschung für das Lernen nutzen können. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 198 (27. 08. 2003), 10.

- Schulte-Körne, G., Bublat, K., & Thomé, G. (2011). Wie verändert sich das Gehirn beim Lesenlernen? Eine Längsschnittstudie. In A. Heine & A. M. Jacobs (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung unter neurowissenschaftlicher Perspektive. Ergebnisse der zweiten Förderphase des Programms NIL: Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen* (S. 11–16). Münster: Waxmann.
- Speck, O. (2010). Auswirkungen neurobiologischer Erkenntnisse auf die professionelle Erziehung. *Jugendhilfe*, 48(2), 61–64.
- Spitzer, M. (2003a). Medizin für die Pädagogik. *Die Zeit*, Nr. 39. <http://www.zeit.de/2003/39/Neurodidaktik> [13.10.2013].
- Spitzer, M. (2003b). Unter Strom. Die Hirnforschung darf als Schlüssel zum Lernen nicht ignoriert werden. *Frankfurter Rundschau*, 28.10.2003, 31.
- Spitzer, M. (2007). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Standop, J. (2002). *Emotionen und kognitives schulisches Lernen aus interdisziplinärer Perspektive. Emotionspsychologische, neurobiologische und schulpädagogische Zusammenhänge – ihre Berücksichtigung im schulischen Bildungsauftrag wie den Forschungen zum Unterrichtsklima und der Klassenführung*. Frankfurt u. a.: Peter Lang.
- Stern, E., Grabner, R., & Schumacher, R. (2005). *Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven* (Reihe Bildungsreform, Bd. 13). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(2), 77–86.
- Thimm, K. (2002). „Guten Morgen, liebe Zahlen“. Spiegel-Titel: Die Chemie des Wissens. Wie funktioniert das Lernen? *Der Spiegel*, 27/2002 (01.07.2002), 68–77.
- van der Meer, E., Foth, M., Preusse, F., & Wartenburger, I. (2011). Lerninduzierte Verbesserung mathematischen Denkens: Zerebrale Korrelate und individuelle Unterschiede. In A. Heine & A. M. Jacobs (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung unter neurowissenschaftlicher Perspektive. Ergebnisse der zweiten Förderphase des Programms NIL: Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen* (S. 71–79). Münster: Waxmann.
- Walser, Ch. (2010). Auswirkungen von chronischem Stress auf das Gehirn und Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(11-12), 6–11.

Anschrift der Autorin

Dr. Nicole Becker, Stephanstraße 10, 10559 Berlin, Deutschland
E-Mail: kontakt@nicole-becker.info

Roland Reichenbach

Schulkritik

Eine „metaphorologische“ Betrachtung¹

Thematisch scheinen die folgenden Betrachtungen nur auf den zweiten Blick in dieses Beiheft zu passen. Doch sie betreffen den Umstand oder die Feststellung, dass das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft einerseits und ihre Repräsentation im zeitgenössischen öffentlichen Diskurs andererseits weit auseinanderklaffen. Geräuschvolle pädagogische Debatten benötigen offenbar keine Bezugnahme auf (empirische) Forschungsperspektiven oder -resultate (oder gar ihre Hinterfragung) und kommen vielmehr bestens ohne Kenntnis der theoretischen oder praktischen Sichtweisen einschlägiger Fachleute aus. An der öffentlichen Schulkritik zeigt sich besonders deutlich, wie unterkomplex, einseitig und wenig informiert die (scheinbar kritischen) Perspektiven sein müssen, um von einem breiteren Publikum wahrgenommen zu werden. Uninformiertheit ist die solide Basis für effektvolle Schulkritik. Das mag aus einer disziplinären, akademischen und/oder administrativen Sicht ärgerlich sein, ist aber in demokratischen Lebenszusammenhängen einfach – wie andere lästige Phänomene – zu ertragen.

Im ersten Teil wird auf einige mehr oder weniger bekannte „Kritiken“ der Schule und des Bildungssystems hingewiesen, wie sie im deutschsprachigen Raum gegenwärtig in den öffentlichen Medien vorzufinden sind. Der zweite Teil befasst sich mit der Frage, was unter „Kritik“ verstanden werden kann. Damit wird auf eine Kritik der (insbesondere populären) Schulkritik gezielt. Im dritten Teil wird auf die organische Metaphorik hingewiesen, die den primären ideellen Hintergrund schulkritischer Positionen darzustellen scheint. Abschließend werden die Behauptungen zusammengefasst, die hier vertreten und zur Diskussion gestellt werden.

1 Der sich essayistisch verstehende Beitrag entspricht – mit geringfügigen Anpassungen – meiner Antrittsvorlesung an der Universität Zürich im Oktober 2013. Dass er in der vorliegenden Form in dieses Beiheft Eingang finden konnte, verdanke ich Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers. Reinhard Fatke danke ich an dieser Stelle zudem für seine gründliche Durchsicht des Manuskripts.

I.

In rohstoffarmen Ländern ist Bildung besonders wichtig, heißt es oft. Bildung sei der einzige „Rohstoff“ des Landes, dem es sein Fortbestehen und seine Prosperität verdanke. Die schicksalhafte Notwendigkeit von Bildung an die Rohstoffarmut eines Landes zu knüpfen, ist nicht ohne ironische Pointe: Auf wie viele Stunden und gar Jahre des mitunter sinnfreien Lernens und der Langeweile, aber auch der Sorge und des Stresses könnten Tausende von Schülerinnen und Schülern, Auszubildenden und Studierenden verzichten, würde das Land über natürliche Rohstoffe verfügen – sei es Erdöl, Erdgas, Kohle, Silber oder Gold, Kupfer, Nickel oder Zink. Aber nein, fast nichts von alledem ist vorhanden, und dann muss der Rohstoffarmut mit Schul- und Berufsbildung als einer aufwändigen und im Einzelfall selbstwertgefährdenden Kompensationsstrategie begegnet werden.

Kein Wunder also, dass die Schule kritisiert wird, denn es will nicht gelingen, bloßen Rohstoffersatz attraktiv zu finden. In einer umfangreichen, vor allem fleißigen Arbeit zu Schulkritik (Pfisterer, 2003) unterscheidet die Autorin pädagogische von psychologischen, medizinischen, soziologischen, politischen und institutionellen Aspekten der Schulkritik. Darunter werden 22 Problemfelder allein der pädagogischen Kritik genannt, insgesamt 69 schulkritische Positionen – keine Perspektive, aus der nicht kritisiert würde, und nichts, was nicht kritisiert wird (außer dass die Schülerinnen und Schüler immer verschont bleiben). Kritisiert werden, um einige Beispiele zu nennen, etwa die Lehr- und Lerninhalte: Den einen sind sie zu kopflastig und einseitig wissenschaftsorientiert, den anderen viel zu lebensfern, den dritten vor allem nicht kindgerecht, den vierten im Gehalt zu anspruchlos, wiederum anderen aber zu anspruchsvoll. Die einen kritisieren die Leistungsorientierung der Schule, die anderen die mangelnde Objektivität der Leistungsbeurteilung, wieder andere allein die Ziffernnoten. Manche bringen Schule ohne weitere Probleme mit „Seelenmord“ in Verbindung, andere kritisieren bloß den Mangel an ganzheitlicher Persönlichkeitsentfaltung, und wieder andere finden schlecht, dass die psycho-physiologischen Grundlagen des Lernens in der Schule keine Beachtung fänden. Gern werden auch die pathologischen Effekte des Lernens durch Prüfungsdruck hervorgehoben, manche wissen, dass Schule als Institution generell krank macht, einigen ist die Schule selbst eine kranke Einrichtung, und wenn sie nicht krank ist, so bringt sie doch lebensfeindlichen Stress und stressbedingte Störungen mit sich, jedenfalls ist die Schule körper- und/oder leibfeindlich, und es herrschen dort – in den Augen mancher – ein umfassender Bewegungsmangel, darüber hinaus eine fundamentale sensorische Deprivation und bedauernswerte Entsinnlichung vor. Die Schule produziere viele sozial untaugliche Individuen, benachteilige ganze Bevölkerungsgruppen, von denen gern gesagt wird, sie seien „bildungsfern“ (wohl weil sie sich der Rohstoffarmut im Land nicht ganz bewusst sind), jedenfalls verteile Schule die Lebenschancen ungerecht, sei mittelschichtorientiert, selektiere, statt zu fördern, sondere aus, statt zu integrieren, und reproduziere die Drei-Klassen-Gesellschaft. Nicht zu reden von den Eigenarten der Lehrerinnen und Lehrer und ihrer meist in irgendeiner Hinsicht problematischen Persönlichkeit.

Es scheint unmöglich zu sein, sich über Schulkritik zu äußern, ohne sich in ihren vielfältigen Facetten zu verlieren; dieser Bereich ist ein Dschungel und ein Sumpf, in dem man, wie jede Bildungspolitikerin und jeder Bildungspolitiker weiß, früher oder später versinkt und schließlich ganz verschwindet. Schulkritik hat ja auch etwas Moorleichenhaftes. Und wer in diesem Sumpf Bildungspolitik zu betreiben hat, und sei's freiwillig, der macht sich die Hände auf alle Fälle schmutzig. Ohne Schmutz geht gar nichts – das weiß jeder, der etwas von Rohstoffen und ihrem Abbau versteht.

Ein Großteil der auch heute noch formulierten Schulkritik hat mit der Rohstoffmetaphorik gemeinsam, dass sie sich aus dem organischen Bereich nährt.² Die Naturmetaphern und speziell die Wachstumsmetapher gehören zu den ältesten und beliebtesten überhaupt (vgl. Demandt, 1978; auch Meyer, 1969). Unter den Fahnen der Natur und des Natürlichen stehen auch momentan populäre und wirksame Formen der Schulkritik, auch wenn sie untereinander nicht konsistent sind. Drei Beispiele, die ihre Blüten treiben: Die erste Gruppe von Schulkritikern weiß offenbar ganz über das „natürliche“ Verhältnis zwischen Alt und Jung Bescheid, und sie weiß, dass in den Schulen zu viel gekuschelt und zu wenig geführt wird. Mit der Kuscheldiagnose – eine bodenständige, aber dennoch imaginäre Ferndiagnose – und dem Führungsmotiv kann auf aufgeregte Weise Bildungspolitik betrieben werden. Die zweite Gruppe weiß im Unterschied zu den Kuschelkritikern vor allem, dass die Schulen nicht kindgerecht sind, aber es unbedingt werden sollten, denn es gehe nicht darum, das „Kind schulgerecht“, sondern die „Schule kindgerecht“ zu machen. Auch hier spielt das sogenannte Natürliche die wesentliche Rolle: also die *Natur*, d. h. *nicht* die Gesellschaft, *nicht* die Zivilisation oder Kultur des Wissens. So weiß diese zweite Gruppe ziemlich alles über die „wahre Natur“ des Kindes und seine Entwicklung. Eine dritte, neue und laute Gruppe weiß plötzlich alles über das Gehirn, und dieses hat ja von Natur aus nur eines im Kopf: Lernen, Lernen, Lernen! (Dass das Gehirn etwas „im Kopf“ habe, diese Rede muss erlaubt sein, denn bei diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass das Gehirn denkt, nicht etwa der Mensch oder die Person; – man möchte zunächst meinen, der Mensch denke mithilfe seines Gehirns, doch nein, es ist anders, das Gehirn denkt anstelle der Person.) Wenn also das Gehirn nur immer lernen will, warum lässt man es nicht? So fragen die Vertreter dieser Gruppe. Warum schläft das Hirn in der Schule vielmehr links- und rechtshälftig ein und schrumpft Jahr für Jahr weiter; jedenfalls leuchtet es nicht mehr so schön rot in den Arealen hinten-vorne, oben-unten oder auch links-rechts. Und sollte nicht das Gehirn möglichst immer rot leuchten? Die bildgebenden Verfahren sind dramatische Onto- und Topologisierung *par excellence*, die Fetische der Hirnforschung.

Aus dieser dritten Gruppe stammen die momentan kuriosesten Formulierungen! Ein vielsagendes Beispiel stammt von Manfred Spitzer, der alles über das Gehirn und damit – in seinen Augen – auch alles über die Schule und ihre Verbesserungsnotwendigkeit und -möglichkeiten weiß. Das Beispiel stammt aus einem Artikel mit dem Ti-

2 Der Bereich des Organischen ist freilich nicht der einzige Bezug pädagogischer Metaphorik, aber doch ein so relevanter wie virulenter (vgl. beispielsweise Scheuerl, 1959; Oelkers, 1991; de Haan, 1993; Meyer-Drawe, 1999; Reichenbach, 2003a).

tel *Neurobiologische Erkenntnisse für die pädagogische Praxis*: „Lernen findet immer statt, wenn im Gehirn Prozesse des Erlebens, Fühlens, Denkens, Entscheidens und Handelns ablaufen. Daraus folgt, dass das Gehirn nicht zwischen Erziehung und Bildung unterscheidet – genauso wenig wie die Engländer (...)“ (Spitzer, 2010, S. 65).

Interessant sind schon die impliziten Vorstellungen von Lernen, welches „immer stattfindet“, wenn „im Gehirn Prozesse (...) ablaufen“. Wir haben hier ein Beispiel für die heutzutage weitverbreitete Transformation des „Tuns“ in ein „Geschehen“ vor uns, das akteurlose Lernen im Gehirn (etwa des Schülers). Hier wird der Täter „eliminiert“, das Tun zur Wirkung des Gehirns „verdinglicht“ (Koch, 2002). Dass schulisches Lernen, pädagogisch betrachtet, aber wesentlich mit Anstrengung und Bemühung, mit Ringen um Aufmerksamkeit und Verständnis, mit Denken, Nachdenken und Überdenken, mit Üben und Wiederholen, Nachfragen und Suchen zu tun hat (vgl. Koch, 2002, S. 85), entgeht der naturalistischen Hirnperspektive naturgemäß. Darüber hinaus entzieht sich dieser Perspektive auch die „Logik des Lernens“, wonach es beim schulisch zu verantwortenden Lehren und Lernen um Kriterien der Wahrheit, der Deutlichkeit und der Anschlussfähigkeit geht, um seinen kommunikativen Charakter (vgl. Koch, 1991, 2002), in welchem Rede, Frage und Antwort, ebenso das Gespräch, die zentrale Stellung einnehmen.³ In diesen sozialen Praxen werden wechselseitig hermeneutische Grundoperationen geübt, Verständigungsformen wie Begründen, Erklären, Beweisen und Widerlegen, Exemplifizieren, Induzieren, Deduzieren und Analysieren. Davon ist sowohl in der naturalistischen Kritik des Kuschelns und der Führung als auch der Kritik der Kindsgerechtigkeit einer Institution wie auch der Kritik der Hirnforschung nichts zu vernehmen.

Der Spitzersche Befund, wonach „das Gehirn „nicht zwischen Erziehung und Bildung unterscheidet – genauso wenig wie die Engländer“, führt zu interessanten Nachfragen. Offenbar besteht eine gewisse Affinität zwischen dem Gehirn und den Engländern, die anderen Nationen verwehrt bleibt. Das deutsche Gehirn unterscheidet – man weiß mit Spitzer jetzt: fälschlicherweise – immer noch zwischen Erziehung und Bildung. Warum es das macht? Wir können nur spekulieren. Doch Spitzer ist ja kein Engländer, sondern selber Deutscher, und trotzdem ist er darauf gekommen, dass diese Unterscheidung nicht sinnvoll sei! Genauer: Nicht Spitzer, sondern sein Gehirn ist darauf gekommen.

Die neue Passivität des Menschen und das Verschwinden der Person in diesem Ansatz erinnern ironischerweise an den zu Unrecht gescholtenen, da nicht in seinem historischen Kontext verstandenen „Nürnberger Trichter“. ‚Ironischerweise‘, weil in manchen pädagogischen und didaktischen Sichtweisen eine dimensionale Entgegensetzung von Instruktion und Konstruktion gemacht wird (... so kommt es eben, wenn man sich nicht so richtig anstrengen mag und nur das Hirn ein wenig leuchten lässt ...). Jeden-

3 Es ist bedauerlich, wie wenig (beispielsweise) die Untersuchungen zur „Logik des Lernens“ von Lutz Koch auch in einschlägigen Fachkreisen wahrgenommen worden sind. So wird auch innerhalb der Erziehungswissenschaft recht wenig informiert davon ausgegangen, dass über Lernen vor allem (lern-)psychologisch nachgedacht und geforscht werden müsse.

falls ist der Nürnberger Trichter das Abschreckmodell der konstruktivistischen Perspektive, welche ihrerseits aus der Biologie stammt wie auch die damit verbundene Systemtheorie (vgl. Lüdemann, 2004; insbesondere auch Pongratz, 2009). Selbstregulierende Systeme bereiten dem modernen Selbstverständnis große Freude – Bildung als Auto-poiesis und der selbstregulierte Lerner gehören zu den heute machtvollsten Bildern in Politik und Bildung. Da dampft es etwas weniger warm als noch bei der religiösen Biologistik der Pädagogik Maria Montessoris, und es weht im Gegensatz dazu ein liberaler Hauch von Humanwissenschaft, in der die Autonomie des Menschen nicht mehr als kontrafaktische Zumutung und politisches Ideal, sondern vielmehr als allseitig bejahetes Naturprodukt erscheint (das vielleicht einmal ein Qualitätssiegel einer OECD-Bildungskommission erhalten wird). Doch das Eintrichtern von Lernstoff ist halt eben sowieso nicht möglich. Schön wäre es! Denn wie viele Schüler hätten weniger gelitten! Die Metapher des Nürnberger Trichters, die Georg Philipp Harsdörffer (1607–1658) verursacht hat, war ja auch ganz gegenteilig motiviert, gewissermaßen pädagogisch edel: Es ging Harsdörffer um die Vermittelbarkeit und Lernbarkeit der Poesie (Harsdörffer, 1648–1653/1971).⁴

Um nun aber mit der organischen Metaphorik schulkritisch zu argumentieren, muss jeweils eine ganze Reihe von gesellschaftlich bedeutsamen Aufgaben und Funktionen der Schule, die schultheoretisch unbestritten sind, ignoriert werden. Denn: Metaphern „highlight and hide“, sie heben bedeutsame Aspekte hervor und verdecken andere, wie sich mit der bekannten und gewiss auch radikalen modernen Metapherntheorie von Lakoff und Johnson (1980/2000) sagen lässt. Ignoriert werden je nach Perspektive eine oder meist mehrere der Funktionen der Schule als (1) Sozialisationsinstanz, als (2) Legitimationsinstanz (der politischen Integration), in der Regel weniger als (3) Bildungs- oder Personalisationsinstanz und als (4) Qualifikationsinstanz, jedoch häufig als (5) Selektionsinstanz (d. h. Instanz sozialer Reproduktion), als (6) ökonomischer Institution, als (7) administrativer Institution, als (8) autozentrischer und autonomer Institution, als (9) Zwangsanstalt und als (10) Aufbewahrungsanstalt.

Die Gemeinsamkeiten der naturalistischen Schulkritik (stamme sie aus Bildungspolitik, Kindermedizin oder Hirnforschung) bestehen m. E. in fünf Punkten, namentlich (1) ihrer theoretischen bzw. konzeptionellen Schlichtheit (d. h. in ihrer Ignoranz gegenüber der Komplexität des Bildungssystems), (2) ihrem Reduktionismus, dem alleinigen Fokus auf eine personalistische bzw. mikrosystemische Sicht (das Kind, die Lehrperson, das Hirn), (3) ihrer mehr oder weniger romantischen Dichotomisierung von „Schule“ und „Leben“, d. h. (sinnhaftem) kindlichem bzw. lebensweltlichem Lernen versus (sinnfreiem) schulischem Lernen, (4) ihrem Fokus auf Verfügungswissen (Praxisrelevanz, Nützlichkeit, Kompetenzorientierung statt sogenanntem „trägem Wissen“) und (5) dem Fokus und Mythos der „intrinsischen Motivation“ (Lernen soll Spaß machen oder – auf welcher Grundlage auch immer – wie von allein passieren, bzw. das Hirn will „lernen, lernen, lernen“).

4 Der „Nürnberger Trichter“ heißt im Originaldokument entsprechend „Poetischer Trichter“ (vgl. Harsdörffer, 1648–1653/1971).

Allerdings gibt es momentan eine vierte Gruppe von virulenter, sagen wir „krypto-organisierender“ Kritik an der bestehenden Schule. Eine Kritik, die nicht von außen oder unten, sondern sozusagen von oben und/oder innen kommt: Geht es um Schule, reden die zahlreichen Vertreter dieser Perspektive vorwiegend noch in Termen von „Input“ und „Output“ und begrüßen oder akzeptieren zumindest den Wechsel von der sogenannten Input- zur Outputsteuerung im Bildungswesen. Hier wird das Gesamtbildungssystem zu einem Organismus, der im Wesentlichen zwei Körperöffnungen aufweist. Während bis vor Kurzem vor allem interessierte, was in diesen Organismus hineingeht oder hineingestopft wird bzw. werden soll, oder sagen wir neutraler: Eingang finden soll, interessiert bei der nun mehr oder weniger radikalen Outputsteuerung nur noch, was „hinten rauskommt“. Wie kam es zu dieser Fokusverschiebung im Ernährungs- und Verdauungskanal des Bildungssystems? Auch wenn die Gründe vielleicht nie genau nachvollzogen werden können, so ist ziemlich sicher, dass die diversen Bildungsreformen, welche, international betrachtet, von der Forderung nach Vergleichbarkeit schulischer Leistung über die Standardisierung der Bildungsinhalte zur Leistungsmessung von Kompetenzniveaus führen sollen, nicht so leicht rückgängig gemacht werden können. Die Verschiebung von der – psychoanalytisch gesprochen – oralen auf die anale Fixierung erscheint offenbar manchen als Fortschritt. Jedenfalls ist der dringende Wunsch danach, zu erkennen und immer genau zu verstehen, was gelernt worden ist, dieses Lernen zu kontrollieren, seine Wirksamkeit zu kanalisieren und unmittelbar hinsichtlich seines TransfERNutzens beurteilen zu können, ziemlich auffällig. Schon hobbymäßige psychoanalytische Kenntnisse reichen m. E. aus, um die Muster der hier zum Ausdruck kommenden Phase und Fixierung zu erkennen. Dieses wütige Moment – sprach nicht schon Schleiermacher von der „Wut des Verstehens“? – kann als Indikator für eine Gesellschaft interpretiert werden, die anale Züge trägt. Auch wenn der französische Pop-Philosoph Michel Onfray mit seinem *Anti-Freud* (2011) maßlos übertreibt, d. h. selbst wenn die psychoanalytische Deutung letztlich nur auf eine einzige Person anwendbar wäre bzw. zutreffen würde, nämlich allein auf Sigmund Freud und sonst auf gar niemanden, bleibt doch bemerkenswert, wie unsere Bildungswelt nun von drei Merkmalen geprägt wird, die mit der Beherrschung der Körperfunktionen bzw. Reinlichkeitserziehung zu tun haben: namentlich (i) Besitz (ii) Produktion und (iii) Zeit. Mit diesen drei Kategorien wird im Wesentlichen noch öffentlich über Bildung gesprochen: Sie wird erstens wie ein Besitz von Einzelpersonen behandelt, zweitens als ob sie ein Gut wäre, das regelrecht herstellbar und nach Gutdünken modifizierbar ist und das drittens möglichst zeitökonomisch hergestellt werden soll.

In dieser vierten naturalistischen Schulkritikperspektive erscheint das Bildungssystem als ein riesiger Einverleibungs-, Verwertungs- und Ausstoßungsorganismus, den es nach zeitökonomischen und Effektivitätskriterien zu steuern und kontrollieren gilt. Dieses Tier muss gezähmt werden. Noch nie war so viel von Kontrolle und Rechenschaft im Bildungswesen die Rede wie heute. Auch die Metaphorik des sogenannten Bildungsmonitorings ist in diesem Zusammenhang von Interesse. „Monitoring“ meint das ständige, sorgfältige Untersuchen, Überprüfen und Überwachen von bestimmten Gegebenheiten – typischerweise in der Ozeanografie bzw. Hydrologie, der Seismologie, aber

auch der Medizin. Monitoring dient der Verhinderung oder wenigstens der Voraussage von kleinen und großen Naturkatastrophen. Die Sprache verrät den Geist.

II.

„Schulkritik“ setzt sich zusammen aus „Schule“ und „Kritik“. „Kritisch“ bzw. „Kritik“ entstammt dem griechischen *kritikós*, was so viel wie „zur entscheidenden Beurteilung gehörig, entscheidend“ bedeutet. Dem Substantiv liegt das Verb *krínein* („scheiden, entscheiden, unterscheiden, trennen, schneiden“ etc.) zugrunde (das verwandt ist mit *krisis*, der Krise, d. h. der Entscheidung oder Entscheidungsnotwendigkeit). Kritik ist danach die Kunst der Beurteilung, d. h. der Unterscheidung, und als *criticus* galt eine gewisse Zeit der Unterscheidungskünstler. Das eingedeutschte Wort *Kritikus* ist allerdings schon seit dem 17. Jahrhundert auch in abfälliger Weise gebraucht worden. Der Kritiker entwickelte sich zum Scheinphilosophen, zum „kleinlichen Kritiker“, zum „Nörgler“. Tatsächlich ist wohl ein Großteil der Schulkritik in gewisser Weise als kleinlich und nörglerisch zu bezeichnen.

Zum Wort „Schule“ nur dies: „Schule“ geht auf das Lateinische „Muße, Ruhe, wissenschaftliche Beschäftigung während der Mußestunden, Unterricht“ zurück, während auch schon im Griechischen auf das „Innehalten in der Arbeit“ rekurriert wird, auf „zurückhalten, ein- oder innehalten“. Schule hat vielleicht immer noch einen gewissen Unterbrechungscharakter, insofern ist die Kritik der mangelnden Lebensferne vielleicht nicht so überzeugend, und wer die Lebensnähe zum didaktischen und pädagogischen Prinzip stilisiert, schätzt vielleicht zu wenig, wie gut und wichtig es für Kinder sein kann, ein wenig Pause vom sogenannten Leben in der Familie zu haben (welches für nicht wenige eher tristlos ist). Doch wer ein dichotomisches Verhältnis von Schule und Leben bevorzugt, merkt vielleicht gar nicht, dass „Leben“ hier nur noch als absolute Metapher im Sinne Hans Blumenbergs benutzt wird, nämlich als Bezeichnung für etwas, wovon nicht klar sein kann, was es ist (Blumenberg, 1979/1997, 1960/1999; Haefliger, 1996).

Zur Kritik als Unterscheidungskunst: Begriffliche Arbeit ist nichts anderes als Vergleichen, d. h. Unterschiede und Gemeinsamkeiten feststellen und prüfen. Das ist aber auch ein Wesensmerkmal des schulischen Unterrichts und daher nicht ohne Pointe, denn hier wird die Fähigkeit der Kritik geübt, sofern die Kritik eben die Kunst des Unterscheidens impliziert. Dieses konstitutive Moment der säkularen Schule ist auf elementare Weise anti-indoktrinär und daher vielleicht die Basis des Erwerbs eines demokratischen Ethos. In der Schule und der Bildung steckt der Stachel der Demokratie, egal ob die Schule manchen als zu wenig demokratisch erscheint (diese positive Korrelation zwischen Bildung und Demokratie gilt heute in der sogenannten politischen Psychologie als auch empirisch erhärtet (vgl. z. B. Rindermann, 2008)). Es gehört aber auch zur Demokratie – sozusagen im Unterschied zur Bildung –, dass in ihr gute Argumente oft machtlos sind und schlechte Argumente eine große Überredungskraft besitzen können. Wie der Name schon sagt, geht es der Demokratie um Macht und darum, die Mehrheit

zu gewinnen, d. h. zu überzeugen oder zu überreden – beides ist erlaubt und oft nicht wirklich unterscheidbar, und in beiden Fällen politischer Kommunikation spielen Metaphern eine entscheidende Rolle). Die Unterscheidung zwischen guten und schlechten Argumenten fällt also nicht mit der Unterscheidung zwischen überzeugenden und nicht-überzeugenden Argumenten zusammen. Dies ist für den wahrheitsliebenden Menschen mitunter eine herbe Enttäuschung. Hermann Lübbes „Mehrheit statt Wahrheit“ (1994) ist eine demokratische Einsicht, die nicht nur gefällt. Dumme oder schlechte Argumente haben oft eine erschreckende Wirksamkeit. Zum Beispiel: „Zwei Millionen Arbeitslose, das sind zwei Millionen Ausländer zu viel.“ Diese Argumentation benötigt keine fünf Sekunden, um geäußert und von anderen „verstanden“ zu werden. Die Entkräftung dieser Argumentation hingegen benötigt viel Zeit, rationale Motivation, Wissensdurst, eine gewisse Wahrheitsliebe und im Grunde genommen auch eine emotionale Regulationskompetenz.

Oben wurden vier Beispiele oder Gruppen populärer Schulkritik genannt (d. h. „Kuscheler“, „Kindgerechtigkeit“, „Hirn“ und „Output“). Wie ist solche Schulkritik zu bewerten? Dazu sei zunächst Immanuel Kant zitiert: „Alle Einwürfe können in dogmatische, kritische und skeptische eingeteilt werden. Der dogmatische Einwurf ist, der wider einen Satz, der kritische, der wider den Beweis eines Satzes gerichtet ist. Der erstere bedarf einer Einsicht in die Beschaffenheit der Natur des Gegenstandes, um das Gegenteil von demjenigen behaupten zu können, was der Satz von diesem Gegenstande vorgibt; er ist daher selbst dogmatisch (...) Der kritische Einwurf (...) bedarf gar nicht den Gegenstand besser zu kennen oder sich einer besseren Kenntnis desselben anzumaßen: er zeigt nur, dass die Behauptung grundlos, nicht, dass sie unrichtig sei“. Der skeptische Einwurf stellt Satz und Gegensatz wechselweise als Dogma und dessen Einwurf einander gegenüber und ist auf zwei Seiten dem Scheine nach dogmatisch, „um alles Urteil über den Gegenstand gänzlich zu vernichten“, wozu er eine Einsicht in den Gegenstand vorgeben muss. Der kritische Einwurf stürzt die Theorie (als nichtige und eingebildete Einsicht in den Gegenstand), indem er ihr die „angemaßte Grundlage entzieht, ohne sonst etwas über die Beschaffenheit des Gegenstandes ausmachen zu wollen“ (Kant, 1781/1958, S. 388).

Kritik heißt nach Kant also, eine Behauptung als grundlos zu entlarven. Dogmatisch aber ist ein „Einwurf“, wenn mit der Gegenrede impliziert wird, den Gegenstand – hier die Schule – besser zu kennen. Es wäre, wenn mehr Raum zur Verfügung stünde, nun zu zeigen, dass alle vier genannten Beispiele von Schulkritik – nach Kant – keine *kritischen* Einwürfe, sondern fundamental *dogmatische* Einwürfe darstellen, geprägt von einer anmaßenden Haltung des Besserwissens. Die sich darin letztlich enthüllende *Uninformiertheit* ist sowohl erstaunlich als auch Ermöglichungsbedingung solcher Schul-„Kritik“. Die Probleme und Herausforderungen des Bildungssystems in einer komplexen und durch soziale Widersprüche gekennzeichneten Gesellschaft beispielsweise allein in der Führungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer zu sehen, wie dies manche politischen Exponenten verkünden, ist – um es euphemistisch zu sagen – etwas kühn. Die skeptischen Einwürfe sind im Unterschied zu den dogmatischen Einwürfen sehr voraussetzungsreich und selten. Ihr Charakter ist häufig elitär und unproduktiv, deshalb

haben skeptische Einwürfe leider eine viel geringere Wirkung, als sie vielleicht verdienen würden.

Nun sei aber, um erbaulicher zu werden, ein Beispiel für einen kritischen Einwurf gegeben, der als überzeugend betrachtet werden kann. Das Beispiel stammt von Helmut Heid, der die Behauptung, dass Evaluationen im Sinne von Leistungsstanderhebungen der Qualitätssicherung dienen würden, – ganz in kritischer Manier – als „grundlos“ entlarvt. Der Zusammenhang wird meistens behauptet (vgl. etwa Köller, 2007), als ob er ganz selbstverständlich wäre. Die Frage, die sich Heid stellte, lautet: Welcher Verursacherzusammenhang muss sich empirisch bestätigen lassen, damit vom Lernerfolg und -misserfolg der Schüler/innen auf die Qualität (und Leistung) des Bildungssystems geschlossen werden kann? Ohne die Behauptung eines solchen Zusammenhangs wären manche zeitgenössische Reformen wissenschaftlich noch weniger zu rechtfertigen, als sie es eh schon sind. Gegeben sein müsste nach Heid, der hier, den eigenen Worten nach, noch „vereinfacht“, mindestens folgende fünfteilige Wirkungskette:

- „Die Verwirklichung des in Standards Kodifizierten ist Resultat (,Wirkung‘) abgrenzbarer bzw. messbarer Lernaktivitäten, allgemeiner: erfolgreichen Lernens.
- Erfolgreiches Lernen ist Resultat (,Wirkung‘) identifizierbarer Lehraktivitäten, allgemeiner: erfolgreichen Lehrens.
- Erfolgreiche Lehraktivitäten sind Ausdruck (Indikator) hoher Lehrkompetenz.
- Hohe Lehrkompetenz ist Resultat (,Wirkung‘) erfolgreicher Lehrerbildung.
- Erfolgreiche Lehrerbildung ist Resultat (,Wirkung‘) guter Bildungsforschung.“ (Heid, 2007, S. 37)

Wenn diese Zusammenhänge nicht alle (!) nachgewiesen werden können – was angesichts der methodischen Schwierigkeiten und vor allem auch der Kürze des Lebens sehr unwahrscheinlich ist –, dann besagt, so Heid weiter, „die Erfüllung eines Standards nur eines, nämlich dass der Standard erfüllt ist – und nichts darüber hinaus!“ (Heid, 2007, S. 37). Während im Grunde viel erziehungswissenschaftliches und pädagogisches Wissen vorhanden ist, was in Schule und Unterricht Qualität bedeutet, bleibt die Behauptung, Bildungsstandards würden der Qualitätssicherung dienen, empirisch unbelegt. Ironischerweise wird aber genau in diesem Zusammenhang gern von „Evidenz“ und „evidenzbasiert“ gesprochen.

Behauptungen als grundlos zu entlarven, das kann Kritik leisten. Was sie nicht zu leisten hat und auch nicht leisten kann, ist, anzugeben, wie es besser wäre. Ein weit verbreitetes Vorurteil besagt, Kritik habe konstruktiv zu sein. Das relevante Kriterium der Kritik ist aber, wie es Friedrich Dürrenmatt einmal ausdrückte, nicht, ob sie konstruktiv ist oder nicht, sondern ob sie zutrifft oder nicht. Konstruktiv kann vielleicht die fromme Hoffnung des dogmatischen Besserwissens sein, aber nicht und nie die Kritik.

III.

In der Einleitung zu seinem Buch *Schulreform und Schulkritik* (2000) schrieb Jürgen Oelkers: „„Schule“ ist zunächst immer das *Bild* von Schule, „Bild“ verstanden als ästhetische Konfiguration und damit verbunden als generalisierte Erwartung. Reflexionen *über* Schule, *mit* Schule und *gegen* Schule operieren bildabhängig, es gibt keine öffentliche Diskussion, die nicht Bilder kommunizieren würde. Es gibt eine Bildschicht hinter oder besser *in* der Verbalität, von der die Rhetorik sowohl der Schultheorie als auch der Schulkritik getragen wird“ (Oelkers, 1995/2000, S. 11, Hervorh. im Orig.). Nun seien einige metaphortheoretische Überlegungen zur Schulkritik vorgetragen.

Metaphern dienen nicht nur in der politischen, sondern auch in der pädagogischen Kommunikation als Erkenntnis- und Erklärungsmittel (Haeffliger, 1996; Moser, 2000). Sie sind aber auch bedeutendes Mittel der Beeinflussung und besitzen eine subversive Macht (vgl. Gamm, 1992). Als „deviante Namensgebungen“, „semantische Abkürzungen“, „abgekürzte Vergleiche“ bzw. „kalkulierte Kategorienfehler“ (vgl. Strub, 1991, S. 79) sind Metaphern so suspekt wie unvermeidbar. Metaphern können – im Unterschied zu den zum Scheitern verurteilten Versuchen, ohne jede Analogie zu reden – Erfahrung überhaupt erst verständlich und artikulierbar machen. Darin liegt ihre Leistung. Der Preis dafür ist, dass Metaphern „dirigieren, führen und verführen“ (Blumenberg, 1979/1997, S. 14, Fußnote 5). Rätselhaft bleibe dennoch, so Hans Blumenberg, weshalb Metaphern „überhaupt ‚ertragen‘ werden“ (Blumenberg, 1979/1997, S. 87). Zwar würden sie den „Reichtum ihrer Herkunft“ konservieren, „den die Abstraktion verleugnen“ müsse (S. 90), aber das „Suggestive aller Metaphorik“ (S. 92) führe doch immer wieder zu Irreführungen. Und so sind Kinder eben keine Pflanzen, Lehrpersonen keine Gärtnerinnen, und die Schule ist keine Polis, so wie sie auch keine embryonale Gesellschaft ist; diese und viele andere pädagogisch relevante und vielleicht auch zu begrüßende Bilder als Bilder zu erkennen, ist bedeutsamer Teil auch pädagogischer Bildung.⁵ Die Beschäftigung mit der Bildhaftigkeit des Denkens überhaupt ermöglicht Einsichten in die sich immer neu gestaltenden pädagogischen Ideologien, die ja regelmäßig einen monistischen Metapherngebrauch darstellen, der aus ästhetischer Sicht meist in Kitsch mündet und aus ethischer Sicht problematisch ist (Reichenbach, 2003a, 2003b).

„Monistisch“ ist der Metapherngebrauch, wenn nur aus einer Metapherngruppe heraus oder allein mit konsistenten Metaphern argumentiert wird. Monismus bietet Kohärenz; die damit verbundene Widerspruchslosigkeit ist die Basis für Kitsch (Reichenbach, 2001). Sich der Komplexität des Bildungssystems bewusst zu sein und sich derselben verpflichtet sehen bedeutet aber ein großes Stück weit, auf Kohärenz verzichten zu müssen und statt konsistenter Metaphoriken mitunter katachretisch zu sein,

5 Während Scheffler (1960/1971) noch argumentierte, die pädagogische Sprache sei in die drei großen Klassen der Definitionen, der Slogans und der Metaphern aufzuteilen, würde man aus einer zeitgenössischen metaphortheoretischen Perspektive radikaler formulieren wollen, dass jede Sprache, auch die disziplinäre bzw. wissenschaftliche, von Metaphern geradezu durchdrungen ist.

im Sinne von „bildbrüchig“. Bewusste Bildbrüchigkeit könnte als epistemische Tugend diskutiert werden.

Betrachten aber Pädagogen die Welt des Kindes und seiner Entwicklung, dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie dabei auf organische Metaphern zurückgreifen (vgl. Reichenbach, 2007). Wohl ergreift ein Pädagogikstudium insbesondere, wer das Kind als Pflanze begreift. Und so trifft es sich, dass die Metapher „Das Kind ist eine Pflanze“ kompatibel ist mit der Metapher „Die Gesellschaft ist ein Organismus“. Wer im Kind hingegen einen „kleinen Erwachsenen“ sieht, mit dem kann etwas nicht in Ordnung sein – wahrscheinlich wird aus ihm kein „guter“ Pädagoge werden, denn: „Kinder sind anders“. Das montessorische *Kinder sind anders* ist Ausdruck einer vielleicht etwas skurrilen Alteritätsphilosophie oder -religion. Die Metapher „Das Kind ist anders“ ist im Grunde eine „absolute Metapher“ (Blumenberg, 1960/1999), sie ist sakral, möglicherweise Abglanz der Metapher „Gott=unfassbar“. Damit soll gesagt sein: Metaphern transportieren Moral. Gute Pädagogen sind Gärtner und nicht etwa Floristinnen, die mit den Pflanzen zu gestylt und ästhetisiert umgehen, aber auch nicht Waldarbeiter, die zu grob und ungehobelt sind, sondern tatsächlich Gärtner im häuslichen Sinn: Der Gärtnerpädagoge steht dem Oikos näher als der Agora.

Montessori-Einrichtungen haben zu Recht einen guten Ruf, die Frage ist aber: trotz oder wegen der Pädagogik Montessoris? Wer Montessori liest (das muss man ja ganz offensichtlich nicht, um sie gut zu finden), fragt sich früher oder später, wie dieser gute Ruf zustande kommen konnte. Die Metaphorik Maria Montessoris ist natürlich ein abendfüllendes Thema, hier trieft der Schmalz und schwulstet das Pathos. Es sei aus den letzten Abschnitten von *Kinder sind anders* zitiert:

Das Kind wird den Leidensweg Christi zu gehen haben. (...)

Die Schule war für das Kind die Stätte größter Trostlosigkeit. (...) Die Familie ließ das Kind allein, verließ es an der Schwelle jenes Gebäudes: jenes Tor war wirklich eine Sperre, eine klare Trennungslinie zwischen zwei Lagern und zwei Verantwortlichkeiten. Und das Kind schien, weinend, hoffnungslos und von Furcht bedrückt, über jenem Tor Dantes Höllenschrift zu lesen: „Durch mich gelangt man in die Stadt der Schmerzen“, in die Stadt, wo das verlorene Volk wohnt, das Volk, von dem die Gnade sich abgewandt hat.

(...)

Da sitzt nun das Kind in seiner Bank, ständig gestrengen Blicken ausgesetzt, die zwei Füßchen und zwei Händchen dazu nötigen, ganz unbewegt zu bleiben, so wie die Nägel den Leib Christi an die Starrheit des Kreuzes zwingen.

Und wenn dann in jenes nach Wissen und Wahrheit dürstende Gemüt die Gedanken der Lehrerin entweder mit Gewalt oder auf irgendeinem anderen gutbefundenen Weg hineingepresst sind, dann wird es sein, als blute dieses kleine, gedemütigte Haupt wie unter einer Dornenkrone.

(Montessori, 1952/1985, S. 301–302)⁶

6 In einem Interview mit dem Zürcher „Tages-Anzeiger“ (April 2013) wurde der populäre Schulkritiker Richard David Precht gefragt, ob wir „vor einem Revival der Reformpädagogik

IV.

Die Behauptungen seien nun zusammenfasst, die hier explizit oder implizit vorgetragen worden sind und die sich – wie jeder Diskursbeitrag – selber der Kritik aussetzen lassen müssen.

- 1) Es scheinen triftige Gründe für die Behauptung vorzuliegen, dass die erwähnten gängigen schulkritischen Positionen in den zeitgenössischen öffentlichen Debatten als „*dogmatische Einwürfe*“ verstanden werden müssen (um die kantische Bezeichnung zu benützen). Zur Basis dieser Schulkritiken gehört anmaßendes Besserwissen. Aus sicherlich interessanten Befunden der Hirnforschung beispielsweise lassen sich bisher keine bedeutsamen Einsichten darüber finden oder ableiten, wie etwa das Thema Osmose in der Schule behandelt werden soll, wie die Dreigliedrigkeit der Schulorganisation zu beurteilen ist, wie man die naturwissenschaftlichen Fächer attraktiver gestalten kann, wie stark die irregulären Verben im Französischen geübt werden sollen usw. Auf die Floskeln „Wie die Hirnforschung zeigt ...“ oder „Aus der Hirnforschung ist bekannt ...“ folgen – meist recht peinlich – Empfehlungen, für die es gar keine Hirnforschung braucht, aber ein Hirn, das sich solche Sätze ausdenkt. Und natürlich hat niemand etwas gegen das Hirn. Das Hirn hat ja insgesamt einen sehr guten Ruf. Daher bleibt seine metaphorische Verzweckung meist unbemerkt. Das Gleiche trifft für das Kind zu. Daher funktioniert bzw. überzeugt die dichotomisierende Entgegensetzung von Kind und Schule, Person und Institution. Wer es weniger mit dem Kind oder dem Hirn hält, kann aber immer noch die bodenständige Argumentation konservativer Parteien bemühen und Schule primär als Ausdruck einer Kultur der Verweichlichung, Schwäche und Emanzipation diffamieren. Die Besinnung auf die bodenständige Natur erscheint hier auch als eine Reaktion des Unbehagens an der sogenannten Feminisierung der Pädagogik und der pädagogischen Berufe. Die Behauptungen aller drei Kritikrichtungen sind sicher nicht ohne Ursache, aber ohne empirische Grundlage oder gar Evidenz. Dennoch wird die Einsicht in den Gegenstand wie selbstverständlich in Anspruch genommen, und das allein nennt Kant „dogmatisch“. Mehr epistemische Bescheidenheit wäre zu begrüßen.

wie etwa der Montessori-Schulen“ stünden. Seine Antwort: „Ich denke ja. Die Chancen sind heute weit grösser, diese Ideen flächendeckend zu realisieren. (...) Die hochkomplexen kreativen Anforderungen der Dienstleistungsgesellschaft bieten heute weit mehr Chancen, die Ideen der Reformpädagogen umzusetzen. Heute braucht die Gesellschaft genau solche Kinder. Die Stunde dieser Ideen ist gekommen – allerdings neu reflektiert und in manchem verändert“ (<http://www.tagesanzeiger.ch/kultur/buecher/Das-Notensystem-wird-Kindern-nicht-gerecht/story/10348970>; ins Netz gestellt am 22. 04. 2013). Was mit „diesen Ideen“ gemeint sein könnte, erfährt der Leser zwar nicht konkret, aber er darf Prechts pädagogischer Urteilskraft trauen, denn: „Ich habe sehr viele Schulen besucht und auch Elternerfahrung mit meinem Sohn und drei Stiefkindern in verschiedenen Schulsystemen“. Außerdem sei seine Schwester Lehrerin in Dänemark.

- 2) Es ist immer wieder bemerkenswert, welch großen Stellenwert der Rekurs auf Natur bzw. Metaphern des Natürlichen in der Schulkritik aufweist. Hier kommen wahrscheinlich auch anti-institutionelle, anti-gesellschaftliche, anti-urbane und daher insgesamt anti-moderne Reaktionsneigungen und Motive zum Tragen. Dies lässt sich auch „positiv“ ausdrücken: Es kommen romantische Motive zum Tragen! Aus gutem Grund: Mit spezifischen Gemeinschaften mag man sich u. U. noch knapp identifizieren, doch die Gesellschaft als widersprüchliches Ganzes kann man nicht lieben. Die Schule steht aber – zumindest idealerweise – für die Gesamtgesellschaft. Die romantische Moralisierung so mancher schulkritischer Positionen kann, mit Luhmann gesprochen, daher auch als Kapitulation vor hoher Komplexität begriffen werden. Wer sich der Vielfalt und Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen des Bildungssystems bewusst ist, wird hingegen nicht mehr so leicht das Hirn, das Kind oder die pädagogische Führung allein als Ausgangs- und Endpunkt der Kritik bemühen können.
- 3) Wird dennoch das Hirn, das Kind oder die Führung (oder auch der Output) als Primärproblem oder Angriffspunkt des Schulsystems fokussiert, so ist die Wahrscheinlichkeit eines monistischen Metapherngebrauchs hoch. Dieser korreliert in ästhetischer Hinsicht mit Kitsch und ist daher eine Form von Ideologie.
- 4) Erziehungswissenschaft hat sich, wie jede Wissenschaft, vorwiegend den kritischen Einwürfen zu widmen und die dogmatischen zu vermeiden, während sie sich mit den skeptischen Einwürfen gesellschaftlich schnell isoliert. Die rückhaltlose Kritik ist eine akademische Tugend, und die Universität ist der Ort, an welchem dieselbe einen gewissen Schutz erfährt. Wie wir wissen, kann sich dies jeweils schnell ändern. Bedeutsam am kritischen Einwurf ist, dass die Richtigkeit und Berechtigung von Behauptungen nicht von vornherein in Abrede gestellt wird, sondern nur die Validität der Gründe oder Belege, die dafür allenfalls vorgegeben werden. Die Behauptungen, die etwa mit den zeitgenössischen Bildungsreformen – z. B. mit der kompetenztheoretischen Fassung aller Bildungsinhalte – einhergehen, scheinen vorwiegend von dieser Art zu sein, nämlich grundlos. Erziehungswissenschaftlich sollte vor allem diese Grundlosigkeit interessieren, während sie pädagogisch als skandalös erscheinen mag. Aber wenn der sogenannte Souverän Reformen mit grundlosen Behauptungen adoptieren und implementieren will, dann will er es eben, und dann soll er doch. Und wenn man keine guten Gründe dafür hat, gilt noch mehr als sonst: Mehrheit statt Wahrheit!

Literatur

- Blumenberg, H. (1960/1999). *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, H. (1979/1997). *Schiffbruch mit Zuschauer*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- de Haan, G. (1993). Über Metaphern im pädagogischen Denken. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 361–373). Weinheim/Basel: Beltz.
- Demandt, A. (1978). *Metaphern für Geschichte. Sprachbilder und Gleichnisse im historisch-politischen Denken*. München: C. H. Beck.

- Gamm, G. (1992). *Die Macht der Metapher. Im Labyrinth der modernen Welt*. Stuttgart: Metzler.
- Haefliger, J. (1996). *Imaginationssysteme. Erkenntnistheoretische, anthropologische und mentalitätshistorische Aspekte der Metaphorologie Hans Blumenbergs*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Harsdörffer, G. Ph. (1648–1653/1971). *Poetischer Trichter. Die Teutsche Dicht- und Reimkunst / ohne Behuf der Lateinischen Sprache / in VI Stunden einzugießen*. Reprografischer Nachdruck. Hildesheim: Olms.
- Heid, H. (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kontroversen – Beispiele – Perspektiven* (S. 29–48). Paderborn: Schöningh.
- Kant, I. (1781/1958). *Kritik der reinen Vernunft*. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: Insel.
- Koch, L. (1991). *Logik des Lernens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koch, L. (2002). Schule ist zum Lernen da. In M. Heitger (Hrsg.), *Wozu Schule?* (S. 9–21). Innsbruck: Tyrolia.
- Köller, O. (2007). Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kontroversen – Beispiele – Perspektiven* (S. 13–28). Paderborn: Schöningh.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980/2000). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Auer.
- Lübbe, H. (1994). *Mehrheit statt Wahrheit. Über die Realitätsfähigkeit organisierter Interessen in einer dynamischen Zivilisation*. Frankfurt a. M.: Alfred-Herrhausen-Gesellschaft für Internationalen Dialog.
- Lüdemann, S. (2004). *Metaphern der Gesellschaft. Studien zum soziologischen und politischen Imaginären*. München: Fink.
- Meyer, A. (1969). Mechanische und organische Metaphorik politischer Philosophie. In K. Gründer (in Verbindung mit H. G. Gadamer & J. Ritter) (Hrsg.), *Archiv für Begriffsgeschichte*, Bd. XIII (S. 128–199). Bonn: Bouvier & Co.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(2), 161–175.
- Montessori, M. (1952/1985). *Kinder sind anders*. Stuttgart: Klett-Cotta im Ullstein-Verlag.
- Moser, K. (2000). *Metaphern des Selbst. Wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Oelkers, J. (1991). Metaphern und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In J. Oelkers & K. Wegenast (Hrsg.), *Das Symbol – Brücke des Verstehens* (S. 111–124). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oelkers, J. (1995/2000). *Schulreform und Schulkritik* (2. Aufl.). Würzburg: Ergon.
- Onfray, M. (2011). „Anti Freud“. *Die Psychoanalyse wird entzaubert* (aus dem Französischen von Stephanie Singh). München: Albrecht Knaus.
- Pfisterer, A. (2003). *Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen – ein Motor der Schulentwicklung?* Hamburg: Kovac.
- Pongratz, L. (2009). *Untiefen im Mainstream: Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2003a). Schwulst und Schmalz. Erziehungsphilosophie als pädagogische Metaphorologie. In W. Bauer et al. (Hrsg.), *Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (Vol. 5, S. 171–190). Hohengehren: Schneider.
- Reichenbach, R. (2003b). Pädagogischer Kitsch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(6), 775–789.
- Reichenbach, R. (2007). „Demokratie ist das, was die Gemeinschaft durcheinanderbringt.“ Bemerkungen zur Metaphorik der Politischen Bildung. In A. Bucher (Hrsg.), *Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge* (S. 57–72). Münster: LIT.

- Rindermann, H. (2008). Relevance of education and intelligence for the political development of nations: Democracy, rule of law and political liberty. *Intelligence*, 36, 306–322.
- Scheffler, I. (1960/1971). *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Scheuerl, H. (1959). Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 211–223.
- Spitzer, M. (2010). Neurobiologische Erkenntnisse für die pädagogische Praxis. *Jugendhilfe*, 48(2), 65–71.
- Strub, Ch. (1991). *Kalkulierte Absurditäten. Versuch einer historisch reflektierten sprachanalytischen Metaphorologie*. Freiburg/München: Alber.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft,
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: roland.reichenbach@ife.uzh.ch

Zeitschrift für Pädagogik

Begründet durch:

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

Fortgeführt von:

Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

Herausgeberinnen und Herausgeber:

Cristina Allemann-Ghionda (Köln), Sabine Andresen (Frankfurt), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Zürich), Tina Seidel (München), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a.M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)